



**Isabel Cristina
Morgado Lopes**

**Perspectivas de Supervisão na Formação Inicial de
Professores: os materiais e o ensino da Língua
Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico**



**Isabel Cristina
Morgado Lopes**

**Perspectivas de supervisão na formação inicial de
professores: os materiais e o ensino da Língua
Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão – área de especialidade em Língua Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Professora Doutora Rosa Porfíria Bizarro Monteiro dos Reis Soares
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Lúcia Rosa Oliveira
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

À minha mãe
Com quem aprendi que vale a pena lutar pelo que queremos...
Ao Zé que sempre acreditou na concretização deste projecto...
Por eles, tudo continua a valer a pena.

agradecimentos

Venho manifestar o meu apreço, estima e agradecimento a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram no decorrer desta caminhada e tornaram possível a sua realização:

À Professora Doutora Ana Isabel Andrade, minha orientadora, pelas sugestões e críticas perspicazes, encorajamento constante, confiança e amizade;

Aos elementos da Área Científica de Inglês da Escola Superior de Educação de Viseu por terem permitido e facilitado o desenvolvimento deste trabalho;

À D^{ra} Michelle, uma mais-valia adquirida neste trabalho. Um muito obrigada pela prontidão do seu apoio, incentivo e amizade;

À Diana, à Helena, à Vera e ao Rui pela disponibilidade constante e por terem viabilizado a consecução deste trabalho;

Aos Conselhos Executivos das escolas onde leccionei durante estes dois anos, pela compreensão e disponibilidade manifestadas;

À Mafalda, minha “parceira de banco” nesta viagem, pela disponibilidade, estímulo e, acima de tudo, pela amizade;

À Olga, minha amiga e companheira nesta caminhada, que incondicionalmente me ouviu, criticou, sugeriu e acarinhou;

Ao Filipe, pelas suas surpresas que tanto me impulsionaram nesta travessia... pela sua amizade genuína;

À Catarina, pela partilha sincera e constante, amiga de sempre e para sempre;

À Susana, pela preocupação incessante, pela sua amizade;

À Paula pela sua atenção, amizade e estímulos infindáveis;

À “Zabel” pela paciência permanente e disponibilidade constante... pela sua amizade;

Ao Pedro, meu irmão, à Maria João, minha cunhada e ao João Pedro, meu sobrinho, pelas alegrias com que me brindaram no decorrer destes meses;

À Maria Zé com quem dividi angústias e stress. Obrigada pelo mimo e pelo espírito de sacrifício;

Ao meu pai pelo seu amor incondicional e pelos seus conselhos sempre atentos e oportunos;

À Lúcia, minha irmã e amiga, que partilhou, desde o início, tensão, alegrias e tristezas destes meses de trabalho. Um eterno obrigado;

Ao Rodrigo pelo carinho gratuito com que me presenteou.

A todos, muito obrigada.

resumo

O estudo aqui presente parte do pressuposto de que o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais promove o desenvolvimento profissional dos professores de língua estrangeira, tendo-se desenvolvido no âmbito da supervisão de quatro professores em situação de formação inicial, no ano lectivo 2002/03.

Pretendeu-se analisar o lugar que o saber-fazer ocupa nas práticas supervisivas a que são sujeitos os professores em formação inicial e observar o papel que os materiais ocupam nessa mesma formação para o ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia usada inclui-se num paradigma qualitativo. Os dados foram analisados de forma qualitativa e recolhidos através da observação participante e da análise de vários documentos: fichas de identificação dos professores estagiários e da professora supervisora, protocolos verbais realizados aos professores estagiários e à professora supervisora, fichas de avaliação de desempenho e documentos da prática pedagógica, nomeadamente planificações das aulas, dossiers e relatórios de auto-avaliação do estágio.

Os resultados obtidos indicam que as estratégias de formação levadas a cabo pela professora supervisora, nomeadamente durante os encontros de pós-observação, promoveram a reflexão em torno de aspectos das várias dimensões do desenvolvimento da competência profissional do professor de Língua Estrangeira, assim como da importância dos materiais a utilizar para o ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico.

abstract

The purpose of this work is the study of the construction/selection process, usage and assessment of support materials for foreign language teaching, leading to professional development of teachers. It took place in a supervision scenario of four trainee teachers during the academic year of 2002/03.

The main goals were to assess the trainee technical know-how abilities throughout their training in teaching a foreign language and also to evaluate the role played by the materials when used to teach a foreign language in a primary school level.

The selected methodology is within the framework of the qualitative paradigm. Data was taken by observing some of the trainees' working classes and analysing several documents such as identification forms, stimulated recall protocols, evaluation forms of the young teachers' performance and documents used during training (lesson plans, dossiers and self-evaluation reports).

Results indicate that the supervision strategies have promoted reflection on the several domains of the foreign language teacher professional development and highlight the importance of using materials when teaching primary level students.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos

Resumo

Abstract

| | |
|------------------------------|-------------|
| Índice Geral | I |
| Índice das Figuras | VI |
| Índice dos Quadros | VII |
| Lista de Abreviaturas | VIII |

| | |
|-------------------|----------|
| Introdução | 1 |
|-------------------|----------|

| | |
|--|----------|
| Capítulo I – Formação inicial de professores e supervisão | 9 |
| 1. Introdução | 11 |
| 2. A formação inicial dos professores | 11 |
| 3. Supervisão: conceito e ciclo supervisivo | 28 |
| 3.1. O ciclo supervisivo | 29 |
| 3.2. O papel do supervisor | 35 |
| 4. A competência profissional do professor | 41 |

| | |
|---|-----------|
| Capítulo II – Os materiais e o ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico | 47 |
| 1. Introdução | 49 |
| 2. A dimensão europeia do ensino da Língua Estrangeira | 51 |
| 3. A formação do professor de Língua Estrangeira | 54 |
| 4. Os materiais e o ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico | 64 |

| | |
|--|---------|
| 4.1. Definição de materiais | 67 |
| 4.2. Tipo de materiais | 69 |
| 4.3. O processo de construção/selecção e utilização dos materiais | 74 |
| 4.4. Critérios para a construção/selecção e utilização dos materiais | 81 |
| Capítulo III – Um caso particular de supervisão | 93 |
| 1. Introdução | 95 |
| 2. Opções metodológicas | 95 |
| 3. Tipologia de estudo – estudo de caso(s) em investigação educacional | 96 |
| 4. O contexto | 105 |
| 5. Procedimentos de recolha de dados | 108 |
| 6. Instrumentos de recolha de dados | 111 |
| 6.1. Ficha de identificação | 112 |
| 6.2. Protocolos verbais | 113 |
| 6.3. Fichas de avaliação de desempenho do professor estagiário | 116 |
| 6.4. Relatórios críticos de avaliação | 117 |
| 6.5. Gravações áudio | 117 |
| 6.6. Observação de aulas | 118 |
| 7. Procedimentos de análise dos dados | 119 |
| Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados | 123 |
| 1. Introdução | 125 |
| 2. O tipo de materiais utilizados pelos professores estagiários | 126 |
| 2.1. Professora estagiária A | 127 |
| 2.2. Professora estagiária B | 128 |

| | |
|--|-----|
| 2.3. Professor estagiário C | 130 |
| 2.4. Professora estagiária D | 131 |
| 3. Os critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais | 134 |
| 3.1. Professora estagiária A | 135 |
| 3.2. Professora estagiária B | 138 |
| 3.3. Professor estagiário C | 143 |
| 3.4. Professora estagiária D | 146 |
| 4. O desenvolvimento da competência profissional dos professores estagiários | 151 |
| 4.1. Professora estagiária A | 151 |
| 4.2. Professora estagiária B | 154 |
| 4.3. Professor estagiário C | 159 |
| 4.4. Professora estagiária D | 162 |
| Conclusões | 175 |
| Bibliografia | 183 |

| | | |
|-------------------|---|----|
| FIGURA Nº1 | Processo de construção dos materiais | 75 |
| FIGURA Nº2 | Percurso do professor na construção de materiais novos e usados | 77 |
| FIGURA Nº3 | Elementos do processo de construção dos materiais | 79 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| QUADRO 1 | Características dos materiais para o ensino da LE | 84 |
| QUADRO 2 | Critérios para a elaboração de materiais para o ensino da LE | 85 |
| QUADRO 3 | Critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais | 87 |
| QUADRO 4 | Calendarização do processo de recolha de dados | 107 |
| QUADRO 5 | Tipo de materiais utilizados e referidos pela estagiária A | 127 |
| QUADRO 6 | Tipo de materiais utilizados e referidos pela estagiária B | 129 |
| QUADRO 7 | Tipo de materiais utilizados e referidos pelo estagiário C | 131 |
| QUADRO 8 | Tipo de materiais utilizados e referidos pela estagiária D | 132 |
| QUADRO 9 | Critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados pela estagiária A | 135 |
| QUADRO 10 | Critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados pela estagiária B | 139 |
| QUADRO 11 | Critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados pelo estagiário C | 143 |
| QUADRO 12 | Critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados pela estagiária D | 147 |
| QUADRO 13 | Dimensões da competência profissional abordadas pela estagiária A | 152 |
| QUADRO 14 | Dimensões da competência profissional abordadas pela estagiária B | 155 |
| QUADRO 15 | Dimensões da competência profissional abordadas pelo estagiário C | 159 |
| QUADRO 16 | Dimensões da competência profissional abordadas pela estagiária D | 162 |

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Tem-se vindo a sublinhar a importância da abordagem de Línguas Estrangeiras (LEs) nos primeiros anos de escolaridade, afirmando que estas contribuem para a formação integral da criança. Efectivamente, parece hoje consensual que a criança ao aprender uma Língua Estrangeira (LE) capta melhor os aspectos da sua Língua Materna (LM) e fica mais desperta para a tolerância e compreensão dos outros. Por conseguinte, fica mais preparada para aceitar na sua personalidade o impacto de outras línguas e de outras culturas.

Por outras palavras, defende-se que a aprendizagem de línguas é fonte de desenvolvimento pessoal e social e aponta-se, claramente, para a necessidade de dotar as crianças da capacidade de comunicar em mais do que uma língua, de falar, de compreender e de se fazer compreender, *“aqueles que começam a ser expostos à Língua Estrangeira durante a infância atingem um nível mais elevado de proficiência do que os que se iniciam quando adultos”* (Strecht-Ribeiro, 1990: 41).

Segundo o disposto no Decreto Lei nº6/2001, de 23 de Janeiro, os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico prevêm a definição de competências essenciais relacionadas com um saber em acção, envolvendo o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes. Centrar a aprendizagem no domínio de competências, a par da aquisição de conhecimentos, implica, obrigatoriamente, a adopção de metodologias de ensino em que o aluno é interveniente activo. Implícita nos documentos oficiais encontramos uma preocupação crescente em favorecer nas crianças a promoção de atitudes positivas em relação ao Outro, relativizando juízos etnocêntricos e xenófobos. Também no quadro deste trabalho acreditamos que, através do contacto com diferentes línguas e culturas, a criança terá oportunidade de conhecer outros modos de vida e irá aprendendo a respeitar o que lhe é diferente, aceitará a diversidade linguística e cultural e, ao fazê-lo, estará a reconhecer características da sua própria língua e cultura.

O processo de introdução da LE nos primeiros anos de escolaridade está, em nossa opinião, dependente de abordagens didácticas em que os materiais sejam capazes de motivar as crianças para a aprendizagem da LE. Assim, importa, no quadro de formação inicial de professores, observar como é que os materiais são tratados entre os diferentes

intervenientes no processo supervisivo, “competindo ao supervisor proporcionar um terreno fértil para o auto-desenvolvimento do professor” (Oliveira, 1992: 15). Neste contexto, a intervenção do supervisor situa-se, prioritariamente, ao nível da reflexão sobre a acção educativa do professor, no sentido de o ajudar a identificar as teorias que lhe estão subjacentes, promovendo o seu auto-conhecimento e apoiando-o na construção progressiva de um estilo pessoal de intervenção educativa.

Decorre das afirmações anteriores que se torna, também, importante ter em consideração o modo como a abordagem teórica sobre os materiais é levada a cabo e qual a contribuição desta para o desenvolvimento de competências, nos professores em formação inicial, de modo a permitir-lhes produzir e utilizar materiais mais adequados aos contextos em que actuam com vista a atingirem os objectivos e a trabalharem as capacidades que seleccionam.

No decorrer da nossa vida profissional, enquanto professora de Inglês/LE no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), e porque acreditamos no poder motivador da utilização de materiais adequados, temos-lhe dedicado um lugar especial, preocupando-nos tanto com a sua construção/selecção, como com a sua utilização e avaliação.

Se por um lado, esta nossa crença no poder dos materiais assenta no facto de os vermos como o suporte para actividades motivadoras e contextualizadas, com vista à formação integral da criança, motivando-a e empenhando-a num processo de descoberta e de desenvolvimento de capacidades e de atitudes, pelo contacto com uma nova cultura, por outro, cremos que a construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais contribui, grandemente, para o desenvolvimento da competência profissional dos professores estagiários, através da promoção e desenvolvimento das várias dimensões dessa mesma competência.

Na sequência do que acabámos de dizer parece-nos importante desenvolver um estudo sobre a relação entre a formação inicial dos professores e o seu desenvolvimento profissional, focalizado no desenvolvimento de atitudes, na construção de conhecimentos e na aquisição de competências na área do ensino da LE no 1º CEB, através do processo de construção/selecção, utilização e avaliação de materiais.

Este estudo, que se desenvolve no contexto da formação inicial de professores de Português-Inglês de uma Escola Superior de Educação, surgiu na encruzilhada de interesses e necessidades decorrentes das experiências profissionais da autora.

No decorrer desta investigação concebe-se *formação inicial* como o processo durante o qual será permitido ao professor estagiário a construção de referenciais de competências capazes de melhorar a sua prática profissional e a sua própria formação. Neste contexto, Roldão (2001) defende uma formação em que o projecto curricular dê unidade e coerência à interacção das suas componentes, à teorização das práticas formativas e à análise reflexiva do próprio processo formativo por parte dos futuros profissionais. A *supervisão*, neste quadro, articula-se com o princípio da contextualização: a prática e a investigação supervisivas devem "centrar-se no estudo de situações reais, nas quais, o acto de aprender e ensinar têm lugar" (Sá-Chaves, 1994).

No contexto deste estudo concebe-se *desenvolvimento da competência profissional* como a construção de conhecimento, a aquisição de competências promotoras desse conhecimento e o desenvolvimento de atitudes facilitadoras do mesmo por parte dos professores estagiários. A dimensão do conhecimento profissional do professor mais focalizada nesta investigação é a do conhecimento pedagógico do conteúdo (cf. Shulman, 1993, 1987, 1986a, 1986b), o qual consideramos que "deve ser destacado pela sua importância como estruturador do pensamento pedagógico do professor" (Marcelo-García, 1995: 185).

Dito de outra forma, através deste estudo, procurámos verificar qual o lugar que o saber-fazer ocupa nas práticas supervisivas a que são sujeitos os professores em formação inicial, observando o lugar e o papel que os materiais ocupam nessa mesma formação.

Tendo em conta a problemática apresentada, pretendemos, com o presente estudo, caracterizar o saber-fazer das práticas supervisivas a que são sujeitos os professores em formação inicial e verificar o lugar que os materiais ocupam nessas práticas, assim como, observar o tipo de estratégias que a formação inicial de professores de LE utiliza (ou pode utilizar) para a construção/selecção, utilização e avaliação de materiais no ensino da LE no 1º CEB.

Com vista a atingir estes objectivos, e na senda de Marcelo Garcia (1995), concebemos a formação inicial de professores como o primeiro passo de *um processo contínuo* de desenvolvimento profissional a decorrer ao longo de toda a vida do professor. Este processo caracteriza-se por uma *articulação da formação com os processos de mudança e*

inovação curricular, preparando estes profissionais para serem agentes activos da mudança da escola, da sua própria mudança/aprendizagem e, conseqüentemente, da dos seus alunos¹. Isto é, a *focalização no conhecimento pedagógico de conteúdo*² como a *dimensão central do conhecimento profissional do professor*. Pretende-se, deste modo, a *construção de uma teoria da prática* (ou a *integração teoria-prática*).

Deste modo, de acordo com as principais linhas condutoras apresentadas nesta introdução e considerando as questões de investigação e os objectivos anteriormente destacados, a presente dissertação será estruturada em quatro capítulos como a seguir se explicita.

No Capítulo I abordaremos o contexto da formação inicial dos professores e os processos supervisivos que nele se desenvolvem. Deste modo, na primeira parte deste capítulo, lançaremos um olhar sobre a formação inicial dos professores. Faremos, de igual modo, referência aos paradigmas de formação – paradigma de racionalidade instrumental e técnica e paradigma de racionalidade crítico-reflexiva. Assim, procuramos os contributos dos conceitos evocados para posterior análise dos dados recolhidos. Apresentamos, no presente capítulo, parte do referencial teórico que fundamentou o nosso estudo e que, emergente da revisão bibliográfica efectuada, ajudou a determinar os dados que deveriam ser recolhidos e a definir os procedimentos de análise dos mesmos. Na segunda parte deste capítulo é-nos concedida a oportunidade de situarmos este trabalho no âmbito da supervisão, nomeadamente nos aspectos que considerámos como pontos de referência para o estudo e análise da relação supervisiva. Assim, o quadro conceptual referente à supervisão enquadra-se numa visão reflexiva e colaborativa, onde o estilo supervisivo e a relação interpessoal se assumem como factores fundamentais na regulação de todo o processo supervisivo. Na terceira parte deste primeiro capítulo abordamos a noção de competência profissional do professor, pois cremos que só com o desenvolvimento desta se construirão os conhecimentos necessários para o exercício, mais conseguido, da função de professor.

No Capítulo II faremos alusão à dimensão europeia do ensino da LE, questão esta bastante pertinente, visto a Europa se ter tornado num espaço aberto onde os cidadãos

¹ Ao promover-se uma ‘nova compreensão’ pelo professor estagiário dos processos de ensino-aprendizagem da LE, centrados no aluno e não no professor, por exemplo, este será capaz de promover essa construção de conhecimento pelos seus alunos, em vez de se limitar à transmissão de conteúdos, que caracterizava as abordagens tradicionais de ensino da LE.

² Marcelo-García cita Shulman e os trabalhos do grupo de Stanford na área do conhecimento profissional do professor e, também, Gudmundsdottir que se refere a esta dimensão do conhecimento do professor como “uma amálgama especial de pedagogia e conteúdo que distingue os professores dos especialistas de cada área” (1997: 1).

deverão ter a capacidade de comunicarem entre si, de modo a existir cooperação entre os povos. Abordamos, de seguida, a formação do professor de LE numa perspectiva eclética. É nossa intenção mostrar como este novo paradigma de ‘teacher education’ não rejeita, antes inclui, o ‘teacher training’ (ambos necessários ao desenvolvimento do profissional completo) num primeiro momento. No que concerne a terceira parte deste capítulo, abordaremos não só a importância dos materiais para o ensino do Inglês no 1º CEB, como também a importância da reflexão sobre os mesmos para a estruturação das competências profissionais que se pretendem desenvolver no professor estagiário.

O Capítulo III apresenta as opções metodológicas deste estudo, referindo os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados e as categorias e micro-categorias que elegemos para a análise da informação recolhida.

No Capítulo IV, expomos as fases em que se desenvolveu a análise e interpretação da informação recolhida. Começamos por analisar os dados recolhidos a partir dos Protocolos Verbais (ProtV) realizados aos professores estagiários, da observação das aulas, respectivas planificações e fichas de avaliação de desempenho, assim como dos encontros de pós-observação, a fim de compreender as representações dos professores estagiários e da supervisora no que diz respeito o tipo de materiais utilizados, os critérios para a sua construção/selecção, utilização e avaliação e às dimensões da competência profissional desenvolvidas através da construção/selecção e utilização desses mesmos materiais.

Finalmente, registamos as conclusões desta investigação, assim como os seus limites e implicações na formação inicial de professores de LE, mais concretamente no que toca ao tipo de estratégias utilizadas para a construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino de LE no 1º CEB, tal como para o desenvolvimento profissional dos professores estagiários, no que concerne ao saber-fazer. Avançamos, ainda, com algumas sugestões para futuras investigações que poderão contribuir para o aprofundamento desta temática.

CAPÍTULO I

Formação inicial de professores e supervisão

1. INTRODUÇÃO

O universo da Educação constitui-se, neste início de século, como uma das áreas privilegiadas de debate, originando consensos, alguns dissensos, mas sobretudo muitas interrogações.

As rápidas mutações nas esferas económica, tecnológica, social exigem dos actores sociais um constante esforço de adaptação a um presente que, cada vez mais, é sentido como futuro, dada a vertiginosa corrida de um tempo que se impõe um “hoje” com acentuadas características de “amanhã”. Deste modo, à comunidade científico-educacional impõe-se uma reflexão sobre a mudança entendida como um imperativo que a pós-modernidade coloca. É este o enorme desafio que é necessário enfrentar.

Perante o “choque provocado pela emergência da complexidade crescente” dos fenómenos do Universo Educativo (Barbosa, 1995: 255), grandes inquietações se instalam e, em perfeita consonância com esse vasto conjunto de preocupações educacionais, estão as questões fundamentais da Formação dos Profissionais da Educação que tem sido, nas últimas décadas, “objecto” de diferentes conceptualizações, projectos e propostas (Sarmiento e Formosinho, 1995: 67).

É, neste sentido, que nos propomos reflectir sobre a formação inicial de professores, e sobre os processos supervisivos que nela se desenvolvem, processos a que são atribuídos, muitas vezes, as causas de grandes falhas do nosso sistema educativo e em que se depositam grandes esperanças na melhoria do processo de ensino-aprendizagem em geral.

2. A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Pensar na formação de professores e equacionar o seu desenvolvimento profissional tem-se tornado objecto de interesse, desde a década de 70, por parte de todos quanto acreditam que a formação pode desempenhar um papel importante na configuração da profissionalidade docente, na inovação da prática educativa e na cultura organizacional da escola. Deste modo, são hoje referências obrigatórias, em qualquer discurso sobre a problemática da educação, a introdução de mudanças na escola, a reforma da instituição escolar ou a formação de profissionais de educação cada vez mais competentes.

Acentuando esta directriz, Praia refere-se à exigência dos tempos actuais, encarando “a formação de professores com sentido estratégico de desenvolvimento do sistema

educativo, já que investir neste segmento é fulcral para a melhoria dos sistema de ensino formal” (1995: 2).

Porque entendemos a formação inicial de professores como o primeiro patamar da caminhada dos professores rumo a uma profissionalização eficaz, parece-nos pertinente analisá-la como objecto de reflexão no nosso trabalho.

Por conseguinte, entendemos a formação inicial de professores como:

- a fase em que o contacto com a realidade educativa obriga a um (re)equacionamento dos conhecimentos já aprendidos;
- um momento da formação que estabelece uma “aproximação entre «espaços» e «tempos» de trabalho e «espaços» e «tempos» de formação” (Alves, 1996: 293);
- a ocasião em que se procura adquirir consciência de que a formação não é um meio de reajuste à profissão, no sentido de mecanizar certas práticas que funcionam num determinado contexto, mas uma forma de evoluir pessoal e profissionalmente, acompanhando as mudanças e, concomitantemente, contribuindo para elas;
- o início de uma formação com potencial para se tornar auto-formação, perpetuando-se ao longo do desempenho da actividade do professor, cada vez mais exigente em termos de multiplicidade de papéis, em espaços que não apenas o da sala de aula, mas o da escola inserida numa determinada comunidade (cf. Roldão, 1996);
- a altura de olhar a profissão “como um processo de interrogação permanente sobre o sentido de tudo o que fazemos, como uma actividade permanente e fundamental de abertura à existência” (Couceiro, 1996: 426).

O facto de assumirmos estas características como inerentes a esse momento de formação não significa que, na prática, os modelos de formação inicial assegurem por si só o desenvolvimento potencial de todas as dimensões necessárias a um desempenho profissional próprio de um desenvolvimento educativo mais satisfatório.

Na perspectiva de vários autores (entre os quais: Egido, *et al.* 1993; Montero, 1987), a formação inicial de professores consiste num conjunto de actividades que, de uma forma deliberada, ajuda os candidatos a professor a adquirir as habilidades, atitudes, normas, valores que os capacita para a profissão que vão enfrentar.

Durante muito tempo a finalidade da formação inicial dos professores foi a de os fazer aceder a um determinado modelo, empiricamente fixado pela tradição, estabelecido parcialmente pelas instruções ou textos oficiais, encarnado por professores apetrechados de saber e experiência. O modelo evoluía lentamente e tinha-se mais ou menos a certeza, no início da aprendizagem, de o aplicar ao longo de toda a carreira. Ora, recentemente, tem-se assistido a uma subversão: os objectivos, os conteúdos, as metodologias de ensino/aprendizagem e os materiais mudaram; alteraram-se os tipos tradicionais de relações humanas; as atitudes e os comportamentos dos alunos no processo pedagógico deixam desamparado aquele que tinha sido treinado para aplicar um modelo de ensino, num contexto psicológico, estável ou estabilizado.

Deste modo, parece-nos lícito afirmar que a formação inicial deverá ser constituída, por um lado, pela preparação teórica que se adquire nas instituições de ensino superior, o currículo necessário para aprender a ensinar, e por outro, pela componente prática, que, segundo Egido, Castro e Lucio-Villegas, é “... necesaria si se considera que la profesión de maestro no se puede desempeñar habiendo recibido únicamente una enseñanza de carácter académico, se centra en la forma en que se articula el acceso al mundo de la práctica docente” (1993: 28).

A propósito da preparação teórica, Roldão (2000) diz-nos que a escola pode caracterizar-se socialmente como instituição curricular se tomarmos currículo no sentido de conjunto de aprendizagens consideradas necessárias à inserção de cada indivíduo num dado quadro social, momento e contexto histórico. Parafraseando Apple (1997), a autora acrescenta que *“As aprendizagens curriculares que socialmente se esperam da escola estabelecem-se por uma permanente construção social, nunca neutral, que reflecte quer o tempo que se vive, quer a negociação dos interesses em presença”* (Roldão, 2000).

Efectivamente, ser professor equivale a uma profissão problemática. Muitos são os problemas com que se deparam os professores no seu dia-a-dia. A este propósito, Schön (1983) afirma ser necessário estar preparado para a complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valor que são percebidos, cada vez mais, como centrais no mundo da prática.

Um processo educativo moderno tem que ir ao encontro das necessidades específicas de uma sociedade tecnologicamente avançada, constitucionalmente democrática e culturalmente plural.

É pedido ao professor que desenvolva destrezas, formas de conhecimento, atitudes e valores, o que só se consegue se colocarmos a formação dos professores como um dos objectivos prioritários de todas as reformas de ensino, fazendo com que haja uma excelente formação inicial e, depois, uma continuidade entre a formação inicial e a contínua, acabando com a ideia segundo a qual a formação inicial, uma vez adquirida, capacitava os professores para toda a vida.

A formação dos professores engloba, pois, aspectos variados. Essa formação deve integrar preparação a diferentes níveis: a nível técnico, clínico, pessoal e crítico.

Uma sólida formação académica e profissional, uma elevada capacidade de reflexão continuada sobre a prática educativa podem constituir uma via para que o professor tenha vontade de estar a par dos avanços do conhecimento científico, técnico e pedagógico. Efectivamente, está premente a necessidade de se ter sempre presente quão complexo o processo de ensino-aprendizagem é, daí as destrezas, as competências que os profissionais do ensino devem adquirir. E tal só é possível através de experiências educativas com a adequada supervisão, de quem sabe mais ou tem mais experiência.

Torna-se premente integrar a teoria e a prática, numa situação de intercâmbio e diálogo capaz de originar uma nova cultura educativa, na qual estudantes e professores necessitam de um envolvimento activo no processo de investigação, sobre as práticas educativas (cf. Montero, 1985).

Vários autores advogam que, para um futuro professor, um programa bem pensado na formação profissional poderá e deverá ser uma ajuda preciosa imprescindível, mas não será o suficiente para obter todas as competências necessárias ao enfrentar as situações singulares e complexas de todo o contexto do processo de ensino e aprendizagem. Por esta ordem de ideias, ser professor não é, de forma alguma, um produto acabado, mas antes um permanente e contínuo “tornar-se professor”.

A este propósito, parece-nos lícito afirmar, na senda de Veenman (1984), Montero (1985) e Rosales (1987) que o que o futuro professor necessita é de uma actualização constante e de uma projecção do saber sobre o saber-fazer e vice-versa, tendo em conta os conhecimentos provenientes da investigação sobre a prática.

Torna-se, pois, evidente a necessidade de uma coordenação entre o saber teórico e o saber prático, “a implicação recíproca da teoria e da prática é a expressão fiel da totalidade do acto docente. No acto docente, a teoria guia e ilumina a prática, mas a prática provoca e

suscita a teoria; a prática renasce transfigurada da teoria e a teoria renasce transfigurada da prática” (Patrício, 1990a: 44). Deste modo, importa proporcionar uma formação, quer académica quer profissional, que permita ao professor, inicialmente, reflectir sobre a sua actuação e, posteriormente, melhorar essa mesma actuação.

Ainda que não se possa considerar a formação de professores a panaceia do sistema educativo, ela parece-nos ser o meio a que melhor se poderá recorrer para ir introduzindo a mudança necessária nesse mesmo sistema. De facto, a escola necessita de estar integrada na sociedade de que faz parte e, neste momento, ninguém pode ser alheio às profundas mudanças políticas, económicas e sociais a que assistimos. Desinseri-la desta realidade complexa seria condená-la à inutilidade. Embora estejamos conscientes de que o ensino, tal como toda e qualquer realidade, estará continuamente à procura da organização ideal e de que não será num determinado ano que ele estará “pronto para consumo”, não significa que se cruzem os braços e se diga que não vale a pena mudar, mesmo sendo impossível acompanhar a complexidade das mudanças que surgem à sua volta, “há que mudar a escola de modo a inseri-la na realidade pós-moderna em que vivemos, sob pena de a deixarmos cair num espaço de arqueologia social desinserida dos interesses e exigências sociais impostas aos seus protagonistas” (Gonçalves & Ferreira-Alves, 1995: 137; ver ainda Grilo *et al*, 1992).

Numa sociedade em constante e rápida mutação é pedido ao professor muito mais do que dar aulas. A este propósito, Sá-Chaves, afirma que é aos professores que “cabe interpretar, compreender e concretizar criticamente esse mesmo fluxo de mudança no sentido de uma continuada e requalificada transformação social” (2003: 5). A mesma autora acrescenta, ainda, que “não nos parece condição suficiente, apesar de reconhecidamente necessária, a continuação da reflexão educativa fechada nas suas próprias idiossincrasias e problemas, indiferente ao correr do mundo e aos novos questionamento que, tal *correria*, comporta e significa”. Assim, a formação de professores requer-se como alicerce capaz de proporcionar aos professores competências indicadoras da apropriação dos sinais de mudança e da sua (re)interpretação nas práticas educativas de todos os dias (ib.: 6-7).

Assim, formar professores, hoje, parece implicar construir com eles um substrato que lhes permita conhecerem-se a si e àquilo que fazem, para analisarem e compreenderem os seus actos integrados no contexto em que ocorrem e nas interações

que estabelecem, de modo a poderem reformular o que fazem no sentido de melhor ajudarem o aluno a aprender e a desenvolver-se.

Nesta linha, formar professores para a mudança implicará consciencializar os candidatos ao ensino das reais dificuldades que irão encontrar, não com o intuito de lhes fornecer um rol de atitudes a adoptar perante determinadas situações, mas com o propósito de lhes proporcionar aquilo a que tomamos a liberdade de chamar, um “conhecimento antecipado” de eventuais reacções face à possibilidade de intervir em certas situações que poderão ocorrer não só em sala de aula, como em outras situações educativas. Esse conhecimento antecipado, designado por Perrenoud de *habitus*, pode-se construir a partir da interacção entre a prática, a reflexão e o envolvimento em novas práticas (1997).

Na sequência do que temos vindo a dizer, parece-nos lícito concluir que a formação de professores é vista numa perspectiva de urgência acautelada em promover a mudança construída na análise de vivências possíveis. Mudar, sim, mas com efeito; ir realizando a mudança de forma concertada, partindo do conhecimento reflectido da realidade pedagógica vivida para a inovação nos aspectos em que a observação e a análise deixaram entrever a possibilidade de melhoria e enriquecimento da prática. É esta a ponderação que a formação de professores deve ter em linha de conta.

Perrenoud defende, que a formação inicial de professores comece a tender rapidamente “para uma forte implicação dos estudantes [neste caso candidatos a professores] nas salas de aula e para um importante trabalho, individual e colectivo, de teorização da sua experiência” (1997: 190).

Aprender a partir da experiência significa que os professores em formação inicial necessitam de tomar consciência de realidades ocorridas nas situações educativas que, embora não detectáveis a *olho nu*, poderão estar na origem de situações problemáticas, carentes de soluções eficazes. Parece-nos, portanto, importante preparar o professor “para a investigação do fenómeno educativo, dotando-o de uma atitude científica e reflexiva na condução e avaliação da sua própria prática, bem como dos meios para teorizar a experiência adquirida” (Rodrigues & Esteves, 1993: 41). Uma investigação no sentido da reflexão sobre a prática, “uma prática profissional reflectida (...) que exige um esforço constante de auto-observação, de decentração” (Perrenoud, 1993: 132).

Neste sentido, parece-nos lícito afirmar que, para se formar professores capazes de sentirem a mudança e de a promoverem, ter-se-á de perspectivar uma formação de formadores em moldes que lhes permitam uma experimentação de técnicas de observação, de recolha, análise e compreensão de dados quer relativos à prática pedagógica do professor, quer relativos à supervisão; organizar um currículo que mostre preocupações com a integração de competências científicas, didáticas e pessoais, de modo a corresponder às actuais concepções do Homem e sociedade (cf. Cró, 1998) e contemplar a existência de uma prática pedagógica orientada, que fomente a reflexão esclarecida, no que diz respeito aos seus objectivos, e facilitadora do desenvolvimento de uma competência tanto didáctica, quanto relacional.

A pertinência da função de professor passará, muito provavelmente, por modos de formação que suscitem em cada candidato a professor a necessidade de fazer desta mesma formação um percurso de vida profissional e não uma etapa final que anteceda a entrada na vida activa de uma profissão cada vez mais exigente.

A aceitação desta realidade, no contexto da formação de professores, leva-nos a encarar a supervisão numa perspectiva ecológica¹, entendendo o processo de formação e desenvolvimento de professores de forma holística e considerando as influências de uma possibilidade infinita de interações entre os vários sistemas que se relacionam entre si e com os quais o professor estabelece ligações de modo mais ou menos directo (cf. Alarcão, 1991 e Alarcão & Sá-Chaves, 1994).

De acordo com esta perspectiva, os supervisores, ao lidarem com os professores em formação, não podem ignorar o percurso que tais docentes fizeram até ao momento, assim como não podem ignorar todos os contextos², em que os referidos professores estão inseridos e que se influenciam mutuamente num conjunto de relações bastante complexas.

Deste modo, urge proporcionar uma formação que ajude o futuro professor a reflectir mais e melhor na sua profissão, a saber utilizar instrumentos que o ajudem na sua prática lectiva e facilitem, assim, a sua missão. Missão esta que implica um compromisso com uma prática reflectida não só durante o ano de estágio, mas também ao longo de toda a sua carreira profissional.

¹ A teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979, in Portugal, 1992) mostra-se de suma importância para a formação de professores.

² Os vários contextos são designados por: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Portugal, 1992).

Esta prática reflectida, característica do Professor e da Escola Reflexivos, acenta num paradigma de formação de cariz crítico-reflexivo.

Para Nóvoa “ a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (1991: 24). Esta formação deve ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua. A análise da história refere a dicotomia entre os *modelos académicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e os *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. O mesmo investigador defende que este obstáculo deve ser ultrapassado pela adopção de *modelos profissionais*, baseados em soluções de co-responsabilização e partilha entre as instituições do ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

O discurso educativo, ao nível da formação inicial de professores, foi invadido por conceitos como *reflexão* e *professor reflexivo* para além de outros termos que lhes estão próximos e, muitas vezes, dão matizes diferentes a estes dois conceitos basilares.

Quando empregamos estes conceitos (*reflexão* e *professor reflexivo*) podemos assumir essencialmente duas posturas: uma redutora e de submissão a um movimento actual; e uma outra de busca permanente de construção dos conceitos, construção esta feita a partir não só da investigação propriamente dita, mas também a partir de situações concretas de ensino promovidas nas escolas.

Os programas de formação de professores, com um enfoque no ensino reflexivo, caracterizam-se pela aquisição de um sentido menos dúbio face ao ensino, seus contextos e respectivos efeitos. O ensino reflexivo, baseado em fontes tão diversas como a epistemologia da prática profissional de Schön (1983) e nas ideias sobre o conhecimento prático de Van Manen (1977), podem proporcionar, segundo Calderhead (1992: 9) as seguintes destrezas nos professores:

- i) capacitar os professores para analisar, discutir, avaliar e alterar a sua prática;
- ii) fomentar a apreciação por parte dos professores do contexto social e político no qual trabalham;
- iii) capacitar os professores para apreciarem as questões morais e éticas implícitas na prática educativa;
- iv) proporcionar aos professores a tomada de consciência do seu próprio conhecimento profissional;

- v) facilitar o desenvolvimento da sua própria teoria e prática educativas;
- vi) formar professores que possam intervir na futura direcção da educação.

Existem várias formas de conceber o desenvolvimento profissional do professor e, consequentemente, a sua formação.

Atentemos nas palavras de Santos:

“Tal como noutros períodos de transição difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de se formular perguntas simples, perguntas que como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade” (1987: 6).

O período de transição a que o autor se refere entre um “paradigma dominante” e um “paradigma emergente” no que respeita à ciência e ao conhecimento humano, fez-nos pensar, uma vez mais, no processo de supervisão.

Sá-Chaves corrobora esta ideia quando refere que nos situamos num “contexto de transição paradigmática” (2003: 9) em que a nossa atenção incide “sobre as profundas limitações que a racionalidade de cariz instrumental e tecnicista apresenta para responder de forma eficiente à matriz complexa dos fenómenos educativos, enquanto fenómenos sociais e humanos”. Contudo, cremos poder “vir a instituir uma nova racionalidade, na qual os valores partilhados e as competências de pensamento crítico, de comunicação interpessoal e de respeito mútuo possam informar e sustentar competências de intervenção, de transformação e de reconfiguração da paisagem física, cultural e humana que nos é berço e indeclinável morada” (ib.: 9).

Esta dualidade de paradigmas levou-nos a uma breve reflexão sobre cada um deles³, registando as suas características e as suas limitações.

No que diz respeito ao **paradigma de racionalidade instrumental e técnica**, este concebe o desenvolvimento profissional do professor como aquisição de conhecimentos de tipo proposicional seguida da sua transposição para a prática (concebida como separada da teoria) e como desenvolvimento de competências e técnicas de ensino (cf. Hargreaves e Fullan, 1992; Wallace, 1991; Richards, 1990; Zeichner, 1997). Estas abordagens apostam

³ Referimo-nos ao Paradigma da racionalidade instrumental e técnica e ao Paradigma da racionalidade crítico-reflexiva.

numa formação de tipo prescritivo, transmissivo, focalizada sobretudo nos comportamentos do professor.

Segundo Sá-Chaves (1994), a lógica dos modelos de formação inicial, característicos deste paradigma, não pressupõe qualquer tipo de conhecimento emancipatório, mas tão só o desempenho de funções transmissivas de conteúdos específicos, no interior das salas de aula e na interioridade disciplinar das áreas restritas do seu mais ou menos especializado conhecimento, numa perspectiva de tecnicidade prescritiva, redutora e simplista. A mesma autora acrescenta, ainda, que a racionalidade positivista não consegue explicar nem a totalidade dos fenómenos nem tão-pouco a totalidade multidimensional explicativa de cada fenómeno. Neste contexto a razão tecnicista substitui a razão axiológica. Assim, a ciência reduz-se às dimensões técnicas, fortalecendo uma racionalidade de tipo instrumental que, preocupada com a resolução de problemas concretos, centrados em resultados e produtos pré-determinados, procura soluções pela via da técnica para uma produção cada vez mais eficaz. Este tipo de racionalidade valoriza o conhecimento científico como o único válido, capaz de resolver todos os problemas pela aplicação da técnica, independentemente das particularidades dos fenómenos e dos direitos dos sujeitos neles participantes. Deste modo, aos profissionais na prática cabe-lhes, tal como refere Schön (1987), solucionar os problemas mediante a selecção dos meios técnicos mais eficazes, pela aplicação da teoria e da técnica que deriva do conhecimento científico, construído por outros que se encontram distantes das situações práticas.

Parece-nos, pois, que esta perspectiva da formação de professores, considera o formando como uma “tábua rasa”, que vai adquirir as competências desejadas por acumulação de teorias e técnicas.

Entendemos, portanto, que este *modelo de racionalidade instrumental e técnica* é simplista e redutor das dimensões que devem ser contempladas no desenvolvimento de um professor, porque, ao valorizar apenas competências de natureza técnica, impede qualquer processo potenciador da reflexão auto-crítica, intencional e consciente sobre a legitimidade das suas intervenções.

Deste modo, os profissionais não ficam preparados para lidar com a complexidade, a incerteza, a indefinição e o carácter único das situações com que se debatem. Neste sentido, torna-se pertinente que os profissionais tomem consciência de que a sua prática deverá ser encarada como um processo de resolução de problemas, sendo necessário, no sentido de os resolver, saber equacioná-los. Tal pressupõe um processo interactivo de

enquadramento dos vários factores das situações problemáticas, através de um questionamento que não se coaduna com o paradigma da racionalidade instrumental e técnica. Como escreveu Schön, tratar-se-á de “uma epistemologia da prática implícita nos processos artísticos e intuitivos que alguns profissionais transportam para situações de incerteza, instabilidade, com carácter único, e de conflito” (1983: 49).

Deparamo-nos, então, com um outro paradigma de formação - o da **racionalidade crítico-reflexiva**.

Neste paradigma, destaca-se a importância da pessoa e do seu próprio desenvolvimento, este desenvolvimento é designado, no caso do professor, por Hargreaves (1992) de ‘teacher development as self-understanding’, Wallace (1991), por sua vez, designa-o de ‘reflective model’, Zeichner (1997) de ‘inquiry-oriented’ ou ‘reflective approach’ e Richards (1990) fala de ‘teacher education’.

Considera-se que o desenvolvimento profissional do professor, para além da alteração do comportamento do mesmo, implica a mudança da pessoa, assumindo que as suas crenças, opiniões, pensamentos, conhecimentos e o seu comportamento estão inextricavelmente ligados. Nesta perspectiva, que se insere numa corrente humanista, salienta-se a relação entre os desenvolvimentos pessoal e profissional do professor, considerando-se que o auto-conhecimento é fulcral para o crescimento profissional.

Nesta linha, dá-se relevo à necessidade de se responsabilizar o professor pelo seu próprio desenvolvimento profissional, através de um processo de reflexão a vários níveis. Van Manen propõe 3 níveis de reflexão: técnico, prático e crítico ou emancipatório. O *nível técnico* reporta-se à aplicação de conhecimento educacional para a consecução de um determinado fim; o *nível prático* refere-se ao processo de analisar e clarificar experiências, sentidos, percepções, pressupostos e pré-concepções com o propósito de orientar a prática e o *nível crítico* focaliza questões ‘ético-políticas’, assume a luta pela justiça, igualdade e liberdade na educação, em particular, e na sociedade, em geral, por parte de profissionais críticos, interventivos, autónomos (1977).

Na linha de vários autores (Gomez, 1991; Baird, 1992; La Boskey, 1993), considera-se que a reflexão crítica não terá lugar se não forem criadas condições para tal e destaca-se de entre essas condições: o tempo, o apoio ou encorajamento e a colaboração. A reflexão crítica não ocorrerá se não houver lugar nem encorajamento para que tal aconteça (cf. Hargreaves, 1992). Defende-se, assim, a criação de uma cultura de colegialidade autêntica

ou de colaboração, vista como condição *sine qua non* para o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida.

Mas para que os professores possam vir a implementar um “ensino reflexivo” é necessário, antes de mais, que aqueles que contribuem para a sua formação saibam desenvolver-lhes capacidades para reflectir. Estas capacidades desenvolvem-se, prioritariamente, no espaço da prática pedagógica, se a prática for “contextualizada e consequente” (Sá-Chaves, 1994: 143), isto é, se a prática for “reflexiva”.

Deste modo, cremos que os professores estarão, à partida, mais aptos a pensar reflexivamente de acordo com o que Dewey (1959) entendia por “pensamento reflexivo”. Este autor foi, aliás, a mola impulsional do chamado “paradigma reflexivo”, dando um importante contributo aos trabalhos desenvolvidos por Donald Schön.

Parece-nos pertinente reflectir sobre o que se entende por pensamento reflexivo no âmbito deste estudo, uma vez que o conceito de *reflexão* não é o mesmo para todas as pessoas sendo, muitas vezes, utilizado superficialmente. Para este facto nos alertam Simões e Ralha-Simões quando afirmam que “o consenso em torno desta concepção às vezes não traduz mais do que uma mera adopção superficial do termo *reflexão*, ficando longe de uma nova maneira de encarar o supervisor” (1995: 109).

No contexto de uma formação de cariz reflexivo, somos obrigados a reconhecer em John Dewey (1993) a concepção do ensino como actividade prática – aprender mediante a acção (*learning by doing*). Este filósofo e educador americano enfatizou a consciência racional da procura de soluções para os problemas e a *reflexão* como uma forma de resolver os problemas, pela análise dos assuntos decorrentes da acção educativa. Assim, a *reflexão* implica não só uma sequência de ideias, mas uma *com-sequência*, isto é, uma ordenação consequencial em que cada uma das ideias anteriores determina a seguinte como o seu resultado, enquanto que cada resultado aponta e remete para as que precederam. Dewey advogava, também, que o “pensamento reflexivo é o exame activo persistente e cuidadoso de toda a crença ou supostamente forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam”, “ a *reflexão* é um processo na qual se integram atitudes e capacidades nos métodos de investigação, de modo que o conhecimento da realidade surge da experiência da mesma, impregnado dos seus determinantes” (1993: 25).

Contudo a explanação do conceito de *reflexão* está também intrinsecamente associada a Donald Schön e surge da tomada de consciência das situações da prática pouco definidas e ambíguas que permanecem fora dos cânones da racionalidade técnica

alicerçada na crença do conhecimento profissional rigoroso. A crítica de Schön à racionalidade técnica conduziu à emergência da metáfora do professor como *prático reflexivo*. Para este autor a racionalidade técnica pretende “defender a ideia de que os profissionais da prática solucionam problemas instrumentais mediante a selecção de meios técnicos mais idóneos para determinados propósitos. Os profissionais da prática que são rigorosos resolvem problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e da técnica que derivam do conhecimento sistemático, preferivelmente científico” (Schön, 1992: 17).

Segundo Schön (1987) os profissionais possuem um determinado tipo de conhecimento - *Knowing-in-action*- que se torna difícil explicar perante os outros, ou seja, os profissionais sabem actuar de acordo com as diferentes situações que se lhes deparam mesmo que se trate de situações novas e imprevistas. Este tipo de conhecimento é desenvolvido pelos profissionais durante a fase de execução das suas tarefas, quando resolvem os problemas da prática. É um conhecimento dinâmico e resulta da reformulação continuada da própria acção e das inferências que possibilitam e justificam essa mesma reformulação.

A partir de análises efectuadas por Schön sobre o desempenho de vários profissionais, assistimos à emergência de diferentes categorias para descrever uma *epistemologia da prática*. Nesta nova epistemologia mobiliza-se um tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real e, emergente dela, uma concepção de circularidade em que a teoria referencial questiona a prática, mas na qual a prática questiona a teoria e contribui para a informar e refazer.

Parece, assim, importante saber explicitar estes procedimentos se se pretende melhorar o saber-fazer dos futuros professores. O espaço para que tal acção seja possível é o espaço dedicado às práticas, “a practicum is a setting designed for the task of learning a practice. In a context that approximates a practice world, students learn by doing, although their doing usually falls short of real world work” (Schön, 1987: 37).

Este “aprender fazendo” nada tem a ver com a imitação de modelos mais ou menos perfeitos, nem tão pouco com a obediência inquestionável a ordens vindas de orientadores que tudo sabem. É, antes, um “aprender fazendo” que se constrói a partir de situações que se questionavam e de momentos de conflito interior que é preciso gerir atempadamente.

Na perspectiva de Schön (1983), a crise na educação reside no conflito entre o saber académico e a reflexão na acção dos professores e alunos e só pode ser ultrapassada por

uma prática reflexiva que permita desenvolver competências de tipo *artistry*⁴. Esta competência é vista, pelo autor, como um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima da sensibilidade do artista. Da obra de Schön salientamos alguns dos conceitos fundamentais que configuram um modelo de formação de tipo reflexivo: *conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção*.

Segundo Alarcão, “o *conhecimento na acção* é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada. É um *know-how* inteligente (...) é a inteligência manifestada num *know-how*” (1996: 16). Esta componente inteligente que orienta toda a actividade humana manifesta-se no saber-fazer (conhecimento técnico ou solução de problemas para Habermas cit. in Pérez Gómez, 1996).

No exacto momento em que o problema se depara, o professor tem de actuar e para tal reflectir, ainda que demasiado em cima do acontecimento. Esta *reflexão na acção* implica, nos processos mentais de quem actua, um distanciamento momentâneo da acção, distanciamento este que não é perceptível ao contexto físico exterior. O indivíduo empenhado no processo de *reflexão na acção* não separa o pensamento da acção, “não está dependente da teoria e da técnica estabelecida, mas constrói uma nova teoria do caso único” (Schön, 1983: 68).

A vontade do indivíduo se envolver na situação problemática, de a enquadrar, de respeitar a disciplina estabelecida e manter a abertura para dialogar com a situação é que transforma o processo de questionamento numa experiência. Essa vontade dependerá, em princípio, dos níveis de desenvolvimento psicológico e cognitivo, reflectindo-se, este último, segundo Thies-Sprinthall (1984), na acção educativa do indivíduo. E a existência de um sistema apreciativo é “uma condição essencial para a reflexão na acção”, permitindo ao profissional não só “o enquadramento inicial da situação”, como também a reapreciação da situação segundo os dados que ela própria lhe vai fornecendo (Schön, 1983: 272), assumindo-se como uma reflexão de tipo interactivo.

Nas situações do quotidiano reconhece-se a *reflexão na acção*, porque frequentemente pensamos sobre o que fazemos, em simultâneo, actuamos, “quando o profissional se

⁴ *Artistry* é um conceito fundamental na obra de Schön: “Artistry is an exercise of intelligence, a kind of knowing, though different in crucial respects from our standard model of professional knowledge” (1987: 13); “I have used the term professional artistry to refer to the kinds of competence practitioners sometimes display in unique, uncertain, and conflicted situations of practice” (1987: 22).

apresenta flexível e aberto no cenário complexo de interações da prática, a *reflexão na acção* emerge como o melhor instrumento de aprendizagem significativa” (Pérez Gómez, 1996: 419).

A *reflexão sobre a acção*, tal como o próprio nome indica, é a reflexão *à posteriori*, com um certo distanciamento. Segundo Schön (1987), é este olhar *à posteriori* que ajuda o professor a consciencializar o processo vivido pela tomada de consciência dos factores de erro e/ou de sucesso das estratégias utilizadas. Implica a reconstrução mental da acção para a sua análise, uma vez que, sendo pós-activa, é de natureza retrospectiva.

O professor, liberto dos constrangimentos e preocupações associadas à própria situação prática (características da *reflexão na acção*), pode aplicar de forma mais pensada e sistemática os instrumentos conceptuais e as suas estratégias retrospectivas de análise para a compreensão e valorização da reconstrução da sua própria prática. Paralelamente terá que assumir um papel de investigador nas situações problemáticas, sendo essa investigação perspectivada como “actividade de profissionais. (...) Aqui a permuta entre investigação e prática é imediata, e a reflexão na acção é a sua própria implementação” (Schön, 1983: 308-309).

Um terceiro conceito relacionado com estes, a *reflexão sobre a reflexão na acção*, completa esta tríade que nos parece conter uma gradação crescente.

Segundo Alarcão:

“a *reflexão sobre a reflexão na acção* é um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (1991: 9).

Schön (1988) rejeita a ideia de que a prática possa ser orientada por uma teoria organizada que nada teve a ver com essa prática, o conhecimento teórico profissional é, sim, gerado na prática pelos “práticos reflexivos”. Esta prática implica o desenvolvimento de estruturas de *meta-reflexão* através da qual o professor desenvolve novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas. Reflectir sobre as acções passadas permite ao professor definir metas para a acção futura, atribuindo, assim, a este exercício reflexivo a dimensão pós-activa, ou seja, de planificação de acções a realizar no futuro. É este tipo de reflexão que fomenta o desenvolvimento

profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer e, sobretudo, de se conhecer.

A ascensão a este nível de reflexão mais complexo denota um verdadeiro empenho no processo de auto-desenvolvimento, na determinação das acções futuras, na compreensão de problemas ou na descoberta de soluções novas.

A prática assume-se, neste contexto, como o espaço privilegiado de integração de competências e saberes, onde é possível fazer experiências, cometer erros, tomar consciência deles e tentar de novo.

Claramente para Schön, um aspecto “é ser-se capaz de *reflectir na acção* e outro muito distinto é ser-se capaz de reflectir sobre a nossa *reflexão na acção*, de maneira que produzamos uma boa descrição verbal dela; e, para além disso, é ser-se capaz de reflectir acerca da descrição resultante. Daí a nossa *reflexão sobre a nossa reflexão na acção* pretérita poder modelar indirectamente a nossa acção futura” (1992: 40).

Outras perspectivas sobre a *reflexão* parecem sustentadas na concepção do ensino como uma actividade crítica, entre elas a de Pérez Gómez, quando refere que:

“O professor/a é considerado um profissional autónomo que reflecte criticamente sobre a prática quotidiana para compreender tanto as características específicas dos processos de ensino-aprendizagem, como o contexto em que o ensino ocorre, de modo que a sua actividade reflexiva facilite o desenvolvimento autónomo e emancipador daqueles que participam no processo educativo” (1996: 422).

Na perspectiva de vários autores (Giroux, Smith, Zeichner, Apple & Kemmis, citados por Pérez Gómez, 1996), o ensino não se pode considerar como se de uma rotina se tratasse, mas sim como se de uma arte e de ideias que se experimentam na prática de forma reflexiva e criadora.

Conforme refere Marcelo García (1992) no que diz respeito à formação inicial de professores, torna-se necessário assumir determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativas ao ensino, ao professor e aos alunos. Nesta linha de pensamento, Pérez Gómez (1996) desenvolve o conceito de formação de professores baseado na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Esta perspectiva fundamenta-se nos pressupostos do ensino como sendo uma actividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares e únicos, determinada pelos contextos que lhe estão associados e com resultados imprevisíveis e que importa analisar para intervenções futuras mais coerentes e eficazes.

Investigações recentes (cf. Carter, Cushing, Sabers Stein & Berliner, 1988; Borko & Livingston, 1989, cit. in Colton & Sparks-Langer, 1993) evidenciam que os mais jovens na profissão são menos capazes de pensarem rapidamente numa determinada situação do que os professores mais experientes. Outros estudos, comparando interpretações de professores principiantes e professores experientes na prática da sala de aula, referem que estes últimos têm esquemas mentais superiores quando tomam decisões, enquanto os esquemas mentais dos professores principiantes são “mais pobres” e menos elaborados. Os professores mais experientes possuem automatismos que lhes permitem lidar com a maior parte das principais rotinas sem pensamento consciente, embora requerendo algum esforço mental. Em oposição, os professores principiantes possuem poucas rotinas automáticas e utilizam o pensamento consciente em cada decisão.

Nenhum paradigma fará sentido se não for colocado em prática por todo um conjunto de estratégias de formação, daí a pertinência de uma abordagem, ainda que breve, àquelas que foram a base para a análise dos dados por nós recolhidos, com vista a verificar o lugar que o saber-fazer ocupa na formação inicial, assim como, observar o lugar e o papel que os materiais ocupam nessa mesma formação: experimentação em conjunto (*joint experimentation*), demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*), experiência e análise de situações homológicas (*play in a hall of mirrors*).

Nos casos em que o professor estagiário já se encontra apto a explicitar as suas intenções em termos de prática, o supervisor pode apresentar-lhe a estratégia de *experimentação em conjunto* (*joint experimentation*). Depois da observação da prática o supervisor e o professor estagiário “lado a lado, mas num esforço comum, envolvem-se (...) na resolução do problema que ambos assumiram como seu” (Alarcão, 1996: 20).

No entanto, numa fase inicial da formação, a estratégia *follow me* (Schön, 1987: 295), a que Alarcão (1996: 20) chama *demonstração acompanhada de reflexão*, pressupõe, por parte do formador, a improvisação de um desempenho no âmbito do qual executa unidades de reflexão. Trata-se de um processo em que, como é referido pela referida investigadora “o formador demonstra, descreve o que demonstra, reflecte sobre o que faz e o que descreve. De igual modo procede o formando, ao interrogar-se sobre o sentido da acção observada e descrita” (*Loc. cit.*).

A *experiência e análise de situações homológicas* (Alarcão, 1996) é uma outra estratégia apontada por Schön (*play in a hall of mirrors*) (1987: 295). Neste caso, o processo é dinâmico e “explora-se, na situação de aprendizagem, o paralelismo com a situação da

prática profissional ou vice-versa. Nesta modalidade o formador e o formando movem-se em registos homólogos: o registo da prática propriamente dita e o registo da aprendizagem como preparação para a actuação profissional” (Alarcão, 1996: 20-21). Num estágio em que a reflexão surge como estratégia de hetero e auto-desenvolvimento, os sujeitos aprenderão a reflectir na acção e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

Em suma, e tal como Sá-Chaves (1991) colocamos a hipótese de que, pela via da análise reflexiva, “os alunos (...) ascenderão a um tipo de conhecimento mais profundo, complexo e flexível que lhes permitirá melhorar as estratégias de resolução de problemas” (ib.: 27).

Sendo a prática pedagógica um dos momentos de formação dos professores, apraz-nos considerar, nas palavras de Alarcão e Tavares (1987), e em concordância com Schön, que o objectivo do processo de supervisão é, em última instância, o desenvolvimento profissional do professor.

Assim, após a apresentação de um quadro teórico que abrange o âmbito referencial desta dissertação - a supervisão - necessário se torna convocar outras áreas do conhecimento que nos permitirão avançar ao encontro tanto da consecução dos objectivos enunciados como da procura das respostas às questões apresentadas.

3. SUPERVISÃO: CONCEITO E CICLO SUPERVISIVO

Atente-se nas palavras de Donald Schön:

“... Gostaria de considerar a supervisão (...) como um processo que inclui qualquer actividade que apoia, orienta e encoraja os professores no seu ensino reflexivo (...) Através de conselhos, críticas, descrições, demonstrações e questionamento ajuda-se o outro a aprender a prática do ensino reflexivo no contexto da própria acção” (1987).

O termo “supervisão” só se vulgarizou, a partir dos anos 50, com o desenvolvimento do modelo de Cogan, nos Estados Unidos da América, embora esta designação, no domínio da formação de professores, remonte aos anos trinta.

Deste modo, entendemos *supervisão* como um processo em que um profissional do ensino estará envolvido com outros profissionais que, sob a sua direcção e sob a sua orientação, são alvo de observação e aconselhamento, com vista ao seu desenvolvimento humano e profissional, no universo em que todos se movimentam. Ora, entendida como um processo, subjaz à *supervisão* uma dinâmica própria, diferente de um qualquer outro processo sendo-lhe atribuída, ainda, o estatuto de “actividade bastante complexa” (Stones, 1984a: vii) na formação de professores. Também Alarcão e Tavares consideram a *supervisão* “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (1987: 18). Sendo a prática pedagógica um dos momentos de formação dos professores, apraz-nos considerar, e ainda na senda dos referidos autores, que o objectivo do processo de supervisão é, em última instância, o desenvolvimento profissional do professor.

Vieira, por seu turno, define a *supervisão*, no contexto da formação de professores, como “uma actuação de monitoração da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” acrescentando que “fazer supervisão é fundamentalmente interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (1993: 28).

Por conseguinte parece-nos lícito concluir que a *supervisão* é um processo que pressupõe a orientação de alguém (supervisor / orientador pedagógico); processo que visa a preparação de futuros professores para actuarem como profissionais; sendo o seu objecto a prática pedagógica; a sua função a monitorização da prática educativa, sempre baseada na reflexão e experimentação.

Vejam, um pouco mais em profundidade, as diferentes fases que este processo tem vindo a assumir.

3.1. O CICLO SUPERVISIVO

De acordo com Postic:

“uma formação equilibrada esforça-se por conciliar a aprendizagem da acção pedagógica, a reflexão sobre as finalidades e os métodos, a tomada de consciência das condições da relação pedagógica, o conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, o aperfeiçoamento pessoal do professor, tudo isto de uma maneira simultaneamente coordenada e centrada sobre o indivíduo em formação” (1979: 15).

Segundo Sá-Chaves, a componente supervisiva da formação de professores caracteriza-se por ser uma “prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva e tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo” (1994: 150).

Ao longo de um ciclo de supervisão, o supervisor recorre a quatro fases de actuação, organizado, normalmente, em torno da Prática Pedagógica (PP) - *encontro pré-observação, observação, análise dos dados e encontro pós-observação*.

O *ciclo de supervisão* possibilita o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino/aprendizagem, “levando o supervisor a exercer as funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação”; mobilizando “capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação” (Vieira, 1993: 44). Deve, ainda, desenvolver nos professores não só estas mesmas atitudes como também capacidades supostamente subjacentes ao seu processo de formação.

Passaremos, então, a descrever, embora que de uma forma sucinta, as três fases do ciclo superviso: *encontros de pré-observação, observação e encontros de pós-observação*.

Nos **encontros de pré-observação** (primeira fase do ciclo de supervisão clínica apresentado por Alarcão e Tavares, 1987), e seguindo algumas das indicações apresentadas por estes autores, deve-se “ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido”, deve, ainda decidir-se sobre “que aspecto(s) vai ou vão ser observado(s)” (ib.:96). Mas, como adiantam McBride e Skau, a capacidade para uma investigação colaborativa está dependente, até certo ponto, da capacidade de diálogo do supervisor com o futuro professor sobre o que se passa na sala de aula, “The potencial for collaborative research is dependent, to some degree, upon the supervisor's capacity to enter into meaningful dialogue with the teacher about what goes on in the classroom” (1995: 275).

O diálogo apresenta-se, então, como o "centro nevralgico" do processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, devendo obedecer aos seguintes princípios enunciados por Lúcia Oliveira:

- Privilegiar a participação activa do professor em formação - centrar-se nas experiências concretas do professor, isto é, nas situações reais da sua acção pedagógica;
- Incentivar a auto e hetero-análise cuidada e profunda da intervenção pedagógica do professor;
- Caracterizar os padrões de ensino do professor, identificando as crenças e teorias que os justificam;
- Estimular a decisão pedagógica do professor assente nas suas características pessoais e na análise dos contextos educativos (Oliveira, 1992: 18).

Durante esta fase do ciclo supervisivo considera-se, também, fundamental que o supervisor apresente de uma forma clara a sua concepção de supervisão e os seus objectivos, sem esquecer que as funções do supervisor e dos professores em formação deverão ser definidas de uma forma clara e transparente.

Na perspectiva de Vieira (1993), é nesta fase que se antecipam problemas de aprendizagem, se analisa e reformula a planificação da aula a observar, sendo ainda determinados os enfoques, as técnicas e os instrumentos de observação a efectuar, considerando as necessidades de formação, pois “ao nível afectivo, [o diálogo] contribui para elevar o grau de confiança do professor, criando um clima de colaboração e de inter ajuda”; além disso, “a selecção prévia do objecto de observação desencoraja a concepção do momento de observação como um momento de avaliação global das competências do professor”(ib.: 43).

Se, nesta fase, o professor estagiário deverá estar disponível para o diálogo “aberto”, o supervisor terá de ter sempre em consideração o professor em formação, sugerindo-se que a estratégia ideal se caracterize pela colaboração. O professor estagiário encontrar-se-á, desta forma, preparado para observar/ ser observado.

Tal como Schön refere ao caracterizar a sua *reflective practice*:

“students mainly learn by doing, with the help of coaching. Their practicum is ‘reflective’ in two senses: it is intended to help students become proficient in a kind of reflection-in-action; and, when it works well, it involves a dialogue of coach and student that takes the form of reciprocal reflection-in-action” (1990: xii).

A **observação** (segunda fase do ciclo supervisivo por nós adoptado) surge ao longo do ciclo de supervisão, apresentando-se como estratégia privilegiada uma vez que detém um papel fundamental no crescimento profissional do professor, proporcionando-lhe modificações de comportamento e de atitudes (cf. Estrela, 1994).

Segundo Postic a *observação* é feita sobre o futuro professor e, ou pelo futuro professor, uma vez que “os instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do jovem professor, situá-lo progressivamente numa perspectiva de evolução” (1979: 19). Advoga, ainda, a utilização de “novas estratégias de observação que permitam tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (1979: 58), de modo a que a observação ajude o professor a reconhecer e identificar fenómenos, a apreender relações sequenciais e causais, a ser sensível às reacções dos alunos, a pôr problemas e verificar soluções, a recolher objectivamente a informação, a organizá-la e a interpretá-la, a situar-se criticamente face aos modelos existentes e a realizar a síntese entre teoria e prática.

Corroborando esta ideia Vieira refere que “a observação de aulas, tarefa tão promissora quanto complexa, é hoje plenamente aceite como estratégia de investigação e de formação de professores” (1993: 38).

Segundo Mills (1985), para se realizar uma adequada observação de aulas, deve obedecer-se a quatro condições: definição de um plano de acção, ou seja, os formandos devem saber exactamente o que observar; registo de dados através do recurso a variados métodos; disponibilidade de diversos e variados meios de registo de dados que disponham de questões predeterminadas ou orientações que sirvam de guia durante o período de observação; finalmente, descrição precisa do que é observado.

Vieira (1993) define a tarefa de observar uma aula como a “construção de uma visão sobre a aula”, sendo seus atributos a “*subjectividade*, o *carácter interpretativo* e a *intencionalidade*” (ib.: 39), salientando a importância de se “*estruturar a observação*” (ib.: 41) de modo a objectivar a observação e a relevar a sua dimensão descritiva. Tudo isto se reveste da necessidade de, na fase de observação, se manifestar uma preocupação em descrever o que acontece na aula e não em formular juízos de valor, sem se esquecerem os objectivos de observação definidos com o professor no encontro de pré-observação.

Como salienta Postic, os instrumentos de observação “devem fornecer informações acerca da situação pedagógica vivida por um professor de tal modo que se possa explorá-los com vista à formação” (1979: 19-20).

Será nos encontros supervisivos, nomeadamente nos destinados à pós observação⁵, que as descrições e análises elaboradas a partir da observação feita se apresentarão, projectando-se, sempre, com vista ao desenvolvimento do professor.

Stanulis e Russell (2000) chamaram a atenção para os poucos estudos existentes sobre a análise das interacções supervisivas e sobre a influência que a relação entre os sujeitos envolvidos neles exerce e consideraram como duas das mais reconhecidas tarefas em supervisão a responsabilidade de observar aulas e as reuniões com os professores estagiários em *encontros de pós-observação* com vista à partilha dos dados observados.

É neste âmbito que o estudo de Oliveira (1992) apresenta os pontos de referência para organização do diálogo nos **encontros de pós-observação.**, a saber:

- centrar-se em "episódios" educativos concretos observados pelos diferentes intervenientes no processo de supervisão (aluno actuante, aluno observador e supervisor(es);
- ter como suporte um relato oral, ou de preferência escrito, pormenorizado e tão objectivo quanto possível;
- atribuir um papel predominante na análise do “episódio” ao aluno actuante, mas garantir espaço à intervenção dos diferentes participantes, quer no sentido de o ajudar a clarificar a sua acção educativa e a definir alternativas de ensino, quer no sentido de confrontar as situações em análise com outras idênticas decorrentes da experiência daqueles;
- estimular o professor, cujas aulas foram observadas, por questões desafiadoras, da iniciativa do supervisor e dos restantes participantes, as quais têm como objectivo o aprofundamento do pensamento e compreensão do acto educativo e o confronto da acção educativa real com princípios e teorias da educação;
- levar a uma tomada de decisão relativamente à futura actuação do professor (ib., 1992: 19).

⁵ Designados no nosso estudo por *Reflexão* (nomenclatura esta adoptada pela ESE participante no nosso estudo).

Esta mesma autora (1992) deixa ainda indicações quanto à estrutura deste diálogo, que poderá contemplar várias dimensões:

- Dimensão factual, que corresponde à descrição dos factos que caracterizam a acção educativa, por exemplo, comportamentos do professor e dos alunos, organização do espaço e dos materiais;
- Dimensão dos objectivos e resultados da acção pedagógica, pretendendo-se ajudar o professor na clarificação da sua actuação e dos acontecimentos da sala de aula, com o objectivo de enquadrar as suas opções num quadro teórico referencial;
- Dimensão das alternativas pedagógicas, pretendendo-se contribuir para o aprofundamento de saberes pedagógicos do professor, levando-o a confrontar a sua prática com outras, a identificar problemas e a encontrar soluções;
- Dimensão de auto-avaliação, entendendo-se como determinante na consciencialização do professor quanto ao seu desenvolvimento, através da auto-identificação dos aspectos menos positivos na sua actuação e da selecção de estratégias adequadas à melhoria dessa actuação.

Waite (1992), num estudo sobre os processos usados pelos supervisores nestes encontros, analisou cinco encontros de pós-observação, tendo identificado três fases comuns a todos eles: a fase de apresentação das situações observadas pelo supervisor (*supervisor's reporting phase*), a fase de intervenção do futuro professor (*the teacher's response phase*) e a fase de planificação (*a programmatic phase*).

O mesmo autor apresenta, ainda, os processos que os supervisores utilizam para controlar tanto os encontros como os futuros professores, a saber: domínio da interacção; selecção de tópicos; questões do supervisor; e posse e apresentação de dados.

O facto de dois dos principais intervenientes de todo o processo do ciclo supervensivo serem o supervisor e o professor estagiário, implica que avancemos agora em direcção ao papel que o supervisor desempenha no referido processo, para aqui encontrarmos os contributos essenciais para a análise da relação supervisiva.

3.2. O PAPEL DO SUPERVISOR

Considerando que os encontros entre supervisor e professores estagiários se apresentam como momentos assíduos no processo supervisivo, eles podem ser encarados como espaços únicos de formação e desenvolvimento, nos quais o supervisor assume e desempenha várias funções de acordo com os objectivos da formação.

Parece-nos que até aqui o papel dos supervisores tem sido o de ajudar a planificar, observar e reflectir sobre as aulas observadas; segundo as palavras de Mosher e Purple “the supervisor is charged with making certain that another person does a good job” (1972: 2). Não é fácil, ao supervisor, desempenhar estes papéis com sucesso imediato, tendo herdado paradigmas divergentes que coexistem ainda com enorme força e manifestam mesmo, nalguns casos, alguma resistência institucional à mudança.

Como salienta Wallace (1991), o objectivo do processo supervisivo deve ser aumentar a colaboração, ou seja, desenvolver uma relação afectiva entre supervisor e professor, esperando aquele criar as condições ideais para uma prática reflexiva que conduza ao desenvolvimento profissional do formando. Neste sentido, o supervisor “deve procurar estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, por forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser” (Sanches e Sá-Chaves, 2000: 76).

Durante o período de formação inicial, o supervisor tem a oportunidade de ajudar a desenvolver estas capacidades durante os encontros supervisivos. É através de um apelo constante a atitudes reflexivas que os futuros professores devem ser estimulados a interpretar os seus próprios comportamentos e motivações e também as dos seus alunos, sempre acompanhados/ sustentados pelo supervisor.

Num outro estudo (1993), em que Waite examinou cinco encontros de supervisor-professores, assim como os contextos educativos a eles inerentes, distinguiu três tipos de papéis que os professores assumiram durante esses mesmos encontros: passivo, colaborativo epositor. O *professor passivo* oferece pouca ou nenhuma resistência, aceita as sugestões do supervisor de uma forma submissa, tentando organizar a sua prática com o que julga serem as percepções do supervisor. O *professor colaborativo*, dotado de uma competência comunicativa necessária para participar colaborativamente nos encontros, aceita o papel do supervisor quando este apresenta os seus comentários, partilha

orientações e ouve de uma forma activa. O *professor opositor* demonstra relutância em aceitar o que o supervisor diz e em aceitar o seu papel de avaliador, tentando sempre dominar.

Este estudo permitiu concluir, ainda, que tanto o supervisor como o professor são responsáveis pelo ambiente e pelo contexto que co-constroem. Apesar dos supervisores assumirem uma posição privilegiada nos *encontros de pós-observação*, os mesmos não devem negligenciar as capacidades dos professores em formação⁶, pois estes influenciam a trajetória do ciclo superviso. Contudo, apenas aqueles que assumem um papel colaborativo poderão co-construir, juntamente com os supervisores, uma imagem positiva de si e do outro (cf. Waite, 1993).

Também Roberts (1994), num estudo onde evidencia a relevância da análise do discurso em situações de interacção entre supervisor e professor em formação, refere que os supervisores, durante os encontros supervisivos, recorrem a determinados actos de fala conhecidos como pedidos de intervenção (*requests for action*). A subsequente acção do futuro professor depende do que a autora chama de “factores de interpretação” (*factors of interpretation*), sendo que diversos factores, incluindo elementos contextuais, diferenciam as percepções dos mesmos (inferência conversacional - *conversational inference*). Nas suas conclusões, Roberts apresenta os seguintes elementos gerais da interacção supervisiva: perante um pedido de intervenção (*request for action*) ou mesmo perante um pedido de esclarecimento, por parte do supervisor, a aceitação ou a rejeição do pedido, por parte do professor em formação, depende parcialmente da adequação do mesmo às necessidades da sua turma (o que está directamente relacionado com a reflexão sobre a acção) e também da sua percepção relativamente à sua capacidade de o pôr em prática.

Como podemos verificar, através dos resultados destes estudos, é na interacção verbal supervisor/professor em formação que se centra o processo supervisivo e é no e pelo discurso do supervisor que se gera o clima adequado ao desenvolvimento das estratégias formativas que o envolvem e caracterizam.

No parecer de Vieira, “o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se [para a autonomia], através da prática sistemática da reflexão e da introspecção” (1993: 30).

⁶ Utilizaremos neste estudo professor estagiário ou professor em formação como sinónimos.

A mesma autora propõe, ainda, um leque de competências e funções do supervisor num contexto de supervisão reflexiva: “as competências referem um conjunto de atitudes, saberes e capacidades específicas da tarefa de supervisão, essenciais ao desempenho de papéis ou funções também especializadas” (ib: 31-33).

Quanto às competências na área da supervisão, a autora (Vieira, 1993) identifica *abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico*, competências estas que lembram, de certa forma, as características de personalidade que Dewey considerou essenciais aos *pensadores reflexivos*.

Na perspectiva da referida autora, as funções do supervisor necessárias nas três áreas de intervenção – a supervisão, a observação e a didáctica – são as seguintes: *informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar*. Um supervisor que consiga verdadeiramente desempenhar estas funções, será, por certo, um supervisor que ajuda de forma colaborativa o professor a desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

Ainda segundo a mesma autora, e porque estamos na presença de saberes assimétricos entre supervisor e professor estagiário, importa construir um discurso onde seja privilegiada “a negociação do saber” (Vieira, 1995: 58). Um diálogo consequente e aberto em que ambos, supervisor e formando, estejam conscientes de que se encontram em crescimento pessoal e profissional e ambos aprendem com as tentativas de solucionar colaborativamente os problemas que se lhes deparam.

Glickman (1985), ao apresentar algumas características que os supervisores devem demonstrar: ouvir (*listening*); clarificar (*clarifying*); encorajar (*encouraging*); reflectir (*reflecting*); apresentar (*presenting*); resolver problemas (*problem solving*); negociar (*negotiating*); dirigir (*directing*); estandardizar (*standardizing*); reforçar (*reinforcing*), sugere que a ênfase dada a algumas delas determina o estilo interpessoal de supervisão, que pode ser **não directivo** (*nondirective interpersonal approach*) (prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho); **colaborativo** (*collaborative interpersonal approach*) (servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas a negociar) e **directivo** (*directive interpersonal approach*) (orientar, estabelecer critérios e condicionar).

Estas características determinam, durante as fases do ciclo de supervisão, a aquisição e o desenvolvimento, pelos futuros professores, de atitudes e capacidades de descrição, de interpretação, de reflexão, de resolução de problemas e de reconstrução, indispensáveis ao seu desenvolvimento profissional. Estas atitudes e capacidades, que se situam numa abordagem reflexiva das práticas educativas, conduzem à valorização da capacidade crítica

dos sujeitos em formação, pois a reflexão sobre a prática constitui-se “como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (Sanches e Sá-Chaves, 2000: 75).

Com vista à criação de um clima favorável para um desenvolvimento harmonioso do formando acreditamos, com Oliveira, que “o diálogo constitui o centro nevralgico” (1992: 15) do ciclo supervisivo e, conseqüentemente, da relação supervisor/formando. É através do *diálogo* que perpassam informações, atitudes, angústias, discordâncias, sentimentos; o *diálogo* é o principal instrumento de supervisão, seja ela de que modelo for. É, assim, condição essencial a criação de um clima de diálogo que privilegie o envolvimento activo do professor em formação e que seja organizado em torno das suas actuações pedagógicas, a partir das quais serão geradas questões, quer por parte do supervisor, quer por parte dos formandos. Tais questões visam aprofundar o pensamento e activar o confronto entre as experiências vividas com referentes teóricos no âmbito da educação para, em face das alternativas então postas a descoberto, o professor poder tomar decisões em termos das suas actuações futuras e avaliar acerca da pertinência, grau de exequibilidade e adequação das ditas alterações.

Pelo exposto, o diálogo supervisivo deverá ser encarado como uma forma de ajudar os professores em formação a desenvolver não só o pensamento reflexivo sobre a sua prática, como também a relacionar os conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo pessoal de actuação (cf. Oliveira, 1992).

Alarcão (1996) refere que “na situação de formação, o orientador desempenha fundamentalmente três funções: abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem” (ib.: 19). Para o desempenho das funções enunciadas, Schön identifica três estratégias de formação, a saber: a experimentação em conjunto (*joint experimentation*), a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*) e a experiência e análise de situações homológicas (*play in a hall of mirrors*).

Deste modo, parece-nos lícito afirmar que o formador envolvido no processo supervisivo não se deverá preocupar apenas com os aspectos da formação de professores no que respeita às capacidades e competências directamente relacionadas com o ensino, não deve ser somente o profissional da instituição de Ensino Superior a que o professor estagiário pertence, que se desloca às escolas para observar e avaliar as práticas do

profissional em formação. Se bem que se reconheçam que estas funções lhe estão acometidas, seria de todo redutor definir o papel do supervisor nestes termos.

O papel convencional de avaliador no sentido restrito será esquecido, ou melhor, substituído pelo de avaliador-formador. Daqui resulta uma outra função do supervisor: analisar, conjuntamente com o professor, a actuação pedagógica deste, no sentido de ambos identificarem os aspectos a reforçar e os que terão que ser alterados com vista ao seu desenvolvimento profissional. A partir do momento em que o professor em formação é chamado a diagnosticar esses diferentes aspectos, a função de ajuda alarga, desde logo, o seu âmbito, no sentido do desenvolvimento das capacidades necessárias a esse diagnóstico. Deste modo, o professor estará apto a auto-monitorar o seu próprio desempenho, transferindo as capacidades adquiridas para outras situações do seu quotidiano profissional.

Contudo, e porque se trata de um professor em formação inicial é natural que, numa primeira fase, a sua iniciativa se resuma a pedir a ajuda do supervisor, enquanto profissional mais experiente que se encontra disponível para lhe indicar os caminhos a percorrer. Progressivamente o professor em formação poderá libertar-se da dependência do supervisor, conseguindo identificar os problemas, compreendê-los, dissecá-los nas suas várias vertentes e encontrar formas de os resolver, tomar decisões e actuar no sentido de alterar as situações problemáticas. Só assim terá cumprido, em pleno as suas funções: “ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, 1987: 43).

O facto de, no universo variado de intervenientes com os quais, quase forçosamente, o professor em formação se inter-relaciona, a figura do supervisor assumir um papel de relevo pode ser sintomático da importância do formador nesta fase da vida do professor. Deste modo, num estudo de Castro et al (1998), uma das leituras apresentadas relativamente à características da relação estabelecida entre orientador e estagiário tem a ver com o papel atribuído ao primeiro: ele é “encarado como o «mestre», como «uma pessoa com muita experiência de vida» e «competência científica», a quem os estagiários respeitam, e cujos conselhos e orientações aceitam, predominantemente de uma forma passiva e submissa” (ib.: 11).

Assim, cabe ao supervisor a alteração desta imagem, prestando maior atenção “às atitudes da pessoa que ajuda, por um lado, e à percepção da relação por aquele que é ajudado, por outro”, ajudando cada formando a aprender a tornar-se pessoa.

A este propósito, e na senda de Rogers, as principais atitudes, capazes de fortalecerem um clima de boas relações interpessoais, propícias à ajuda, prendem-se com:

- o conhecimento que cada um tem de si, quando se relaciona com os outros, e que lhe vai permitir ser congruente no que diz, no que faz e no que sente; através dessa transparência, cria-se confiança na relação de ajuda;
- o esforço que cada pessoa é capaz de fazer para mostrar uma *atitude positiva* – interesse – para com o outro, sem, todavia, se deixar absorver por ele, mantendo, sempre, a sua independência e deixando o outro conservar-se independente, também;
- a capacidade que cada um possui de se libertar de emitir qualquer juízo de valor – positivo ou negativo – acerca do outro;
- a visão que se tem do outro, como ser em processo de transformação, com todas as possibilidades de vir a ser tudo o que quiser (1961: 53).

Inspirar confiança, possuir uma capacidade de diálogo, de abertura aos outros, por ser sincero, autêntico, por ter iniciativa e se mostrar disponível para os outros (Tavares, 1992), torna-se uma dimensão importante no processo de formação. Logo, o supervisor não pode ser alheio a esta dimensão pessoal quer no que diz respeito às implicações que ela tem na relação do professor em formação com os seus alunos, quer no que concerne às relações entre o supervisor e o formando.

Pelo exposto, parece-nos lícito afirmar que estas atitudes constituirão um aspecto fundamental da formação dos professores. Para o supervisor poder contribuir para o desenvolvimento do formando e este para o crescimento do aluno, é preciso que se proporcione ao professor estagiário as condições necessárias para se ir autonomizando.

Praticar a supervisão, de modo a criar professores autónomos na sua aprendizagem constituirá, para o formador, um desafio já que a atitude reflexiva dos professores em início de carreira deverá ser despoletada por um profissional esclarecido, observador, actualizado nos seus conhecimentos, questionador das suas práticas e capaz de as reformular, “the development of the professional knowledge depends on a continuing capacity and disposition to learn from the experience [...] as well as the ever-growing corpus of public codified knowledge” (Eraut, 1994: 159).

Levar os professores estagiários a descobrir os seus modos próprios de acção, sem nos substituímos a eles, e colocando-os em situações tais que devem assumir o seu papel

de maneira autónoma e responsável, deve ser a finalidade da formação. Uma formação individualizada, conciliando individualização e acção em grupo. A observação dos seus colegas, dos seus modos diversos de acção, a confrontação de ideias, o ressoar interior das suas próprias tentativas de acção pedagógica provocam no jovem professor a interrogação a seu respeito e a respeito dos outros. Ser formador de professores terá de deixar de significar *formar professores*, para passar a ser orientar *professores que se formem*, que criam as estruturas necessárias a uma auto-formação continuada.

Por conseguinte, defendemos a necessidade de formar professores numa perspectiva de auto-formação, pelo que nos propomos aludir, no ponto seguinte, à problemática do desenvolvimento profissional procurando definir e operacionalizar este conceito no contexto do nosso estudo.

4. A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Considerámos pertinente fazer uma digressão reflexiva, ainda que curta, acerca do conceito de competência profissional dos professores de modo a permitir-nos configurar a profissionalidade docente em geral e a formação inicial de professores em particular, na encruzilhada do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (cf. Nóvoa, 1992a).

Durante muito tempo, a *competência* do professor foi encarada como um traço único, de modo que o professor que fosse capaz de estimular o desenvolvimento de uma aptidão num número significativo de alunos, seria igualmente capaz de os fazer progredir em qualquer outra aptidão e seria eficaz com qualquer categoria de alunos (Postic, 1990).

Actualmente, espera-se que o professor revele, no exercício das suas funções, “abertura, questionamento constante e flexibilidade, capacidades que o tornam apto a construir a sua própria metodologia, inovando, apoiado numa multiplicidade de saberes e de saberes fazer, e por atitudes colaborativas (face aos pares, à escola, aos alunos e aos encarregados de educação) que o levam a querer trabalhar em equipa e a relacionar-se com todos os intervenientes no acto educativo (...) um profissional reflexivo, capaz de se pôr em causa, de experimentar e de inovar, que está permanentemente a aprender (...)” (Andrade, Moreira e Araújo e Sá, 1997: 96).

Tendo em mente as capacidades acima citadas, somos obrigados a reconhecer que o conceito de *competência* é multidimensional e existem diferentes espécies de

comportamentos para diferentes espécies de alunos, de professores, de programas e de situações.

Não temos, pois, uma definição clara e partilhada de *competência*. A palavra tem muitos significados, sendo difícil avançar uma definição. A este propósito, Perrenoud afasta três versões da noção de *competência*:

- “Fala-se, às vezes, em competências apenas para insistir na necessidade de expressar os objectivos de um ensino em termos de condutas ou práticas observáveis, ou seja, retoma-se a “tradição” da pedagogia do domínio ou das diversas formas de pedagogia por objectivos. (...) ...hoje não se deveria mais ousar ensinar sem perseguir metas explícitas, comunicáveis aos estudantes, e sem que se avaliem, regularmente, os aprendizes e seu grau de realização;
- Outro significado comum é a oposição existente entre a noção de competência e de desempenho: o desempenho observado seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável, que é medido indirectamente.(...) O facto de que a competência, invisível, só possa ser abordada através de desempenhos observáveis não acaba com a questão de sua conceptualização;
- A terceira concepção clássica considera a competência uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana. Para Chomsky (1977) a competência linguística é “uma capacidade de produção infinita”, isto é, pronunciar um número infinito de frases diferentes. Se generalizarmos pode-se dizer que uma competência permite produzir um número infinito de acções não programadas” 1999: 19-20).

O mesmo autor (Perrenoud, 1999) acrescenta, ainda, que os seres humanos têm certamente a faculdade, ancorada em seu património genético, de construir competências. Contudo nenhuma competência é estimulada desde o início. As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efectivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Neste sentido, as *competências* são *aquisições*, aprendizagens construídas, e não virtualidades da espécie.

Uma *competência* passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradualmente e constituir-se, por sua vez, num esquema complexo. Deste modo, os esquemas complexos podem ser montagens de esquemas mais simples, e assim por diante, em sistema de *bonecas russas*.

Em contextos diversos, *competências* e saber-fazer parecem ser noções intercambiáveis. Le Boterf, que desenvolveu a ideia fundamental de *mobilização*, arrisca confundir todas as cartas ao definir a *competência* como um “*saber-mobilizar*”. Esta imagem alimenta o risco de confusão, na medida em que a mobilização de recursos cognitivos não é a expressão de um saber-fazer específico (1994, 1997).

Uma *competência* pressupõe a existência de *recursos mobilizáveis*, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir a sua postura em sinergia, com vista a uma acção eficaz em determinada situação complexa. A *competência* acrescenta, assim, o valor de uso dos recursos mobilizados, pois ordena-os, relaciona-os, funde-os em uma totalidade mais rica do que uma simples união aditiva.

A *competência* situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permite mobilizar os conhecimentos em situação, no momento certo e com discernimento. Deste modo, podemos dizer com Perrenoud, que a noção de *competência* por nós adoptada caracteriza-se pela capacidade de mobilizar diversos recursos para enfrentar um tipo de situações (2000).

Esta definição insiste em quatro aspectos: as competências não são os saberes, o saber-fazer ou as atitudes, antes os integram; a mobilização de competências só é pertinente quando em situação prática, que deverá ser tão individualizada quanto a situação em si; a concretização de uma competência passa por exercícios mentais complexos, daí que seja adaptada à situação vivida; as competências profissionais controem-se, não só com base nos referentes teóricos, mas, essencialmente, nos episódios práticos vividos.

Medley define a *competência do professor* em termos de repertório de conhecimentos, de capacidades e de princípios de valorização profissional que este traz para a sua ocupação (1985, citado por Simões & Ralha Simões, 1997: 44).

Deste modo, concebemos *competência*, de forma holística e integradora, indissociável do ser em acção (Alarcão, 1996) e, como tal, caracterizada por um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades manifestadas no desempenho educativo (Gonzi *et al.*, citados em Eraut, 1994: 179).

Ao procedermos a uma análise atenta dos contributos de vários autores (Alarcão, 1996; Shulman, 1993, 1987, 1986a, 1986b; Chantraine-Demilly, 1992; Elbaz, 1988; Carr & Kemmis, 1988) sobre os conhecimentos que integram a *competência* profissional dos

professores, detectámos um conjunto de dimensões que cada docente poderá invocar para agir, no momento da interacção com o contexto (durante o qual utilizará materiais), e também durante o processo de construção e avaliação dos materiais:

- *Conhecimento do conteúdo*, relativo ao conhecimento disciplinar, dos conteúdos e das matérias a ensinar;
- *Conhecimento pedagógico geral*, que se refere ao domínio da gestão e organização da classe e que não é nem exclusivo de uma única disciplina, nem circunscrito à dimensão do conteúdo;
- *Conhecimento pedagógico do conteúdo*⁷ que corresponde ao conhecimento didáctico e que se refere à compreensão do modo como se ensina um determinado conteúdo, o que implica conhecer os procedimentos e estratégias mais adequados à construção da aprendizagem dos alunos;
- *Conhecimento do currículo*, que se centra no domínio específico dos programas e materiais didácticos;
- *Conhecimentos dos aprendentes*, que diz respeito às características de cada aluno, incluindo o conhecimento dos seus estilos e estratégias de aprendizagem;
- *Conhecimento dos contextos*, que implica conhecer as características das estruturas escolares a nível físico e humano e que engloba os micro, exo, meso e macrosistemas (cf. Bronfenbrenner, 1979);
- *Conhecimento de si mesmo*, que facilitará a construção do seu próprio método de ensino e a relação pedagógica que souber construir.

Segundo Shulman (1986), estas dimensões do conhecimento facilitam o desenvolvimento de competências nos futuros profissionais e influenciam o tipo de raciocínio pedagógico e de acção educativa.

Nesta linha e, relativamente ao pensamento de Donald Schön (1987), em que o conhecimento prático do professor se constrói como resultado da reflexão sobre e para a acção, Shulman (1993) acrescenta que as reflexões sobre a acção possibilitam a elaboração de hipóteses da acção seguinte, por isso constituem também reflexões para a acção, acentuando desta forma a dimensão pró-activa da reflexão.

Dos vários conhecimentos que integram a *competência profissional*, centramos a nossa atenção sobre o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, já que é ele que subjaz a construção de materiais para o ensino da LE. Elegemos este conhecimento porque considerámos, tal

⁷ Isabel Alarcão (1997) usa, na sua tradução, a expressão “conhecimento científico-pedagógico”.

como Shulman (1986a), que ele, quando se operacionaliza na acção educativa, tem necessariamente de activar e integrar outros conhecimentos.

No entanto, consideramos que, apesar de todas as competências se encontrarem ancoradas em referentes teóricos, não podemos desvalorizar o conhecimento prático que o professor vai adquirindo com a sua acção educativa e que faz parte integrante do seu conhecimento profissional (Pacheco, 1995). Este conhecimento, tão valorizado por Schön (1987), quando contrapõe o conceito de racionalidade técnica ao da epistemologia da prática, é o que permite que o profissional resolva as imprevisibilidades resultantes da complexidade, incerteza, instabilidade e singularidade do acto pedagógico.

É na conjugação destes vários conhecimentos com as características pessoais de cada professor (desenvolvimento do Ego, desenvolvimento cognitivo, moral, social, sistema de valores, estilos de aprendizagem,...) e com os contextos de ensino (Bronfenbrenner, 1979), que emerge a competência profissional e que se pode analisar nas dimensões que a seguir explicitamos:

- a nível da **dimensão técnica**, o professor competente é aquele que “*determines in advance what is to be learned, how it is to be learned, and criteria by which success is to be measured*” (Zimpher & Howey, 1987:104). A este nível, a reflexão corresponde à análise das situações explícitas e dos comportamentos observáveis (circular na aula, gerir o espaço do quadro, distribuir o olhar, formular e reformular questões, formas de *feedback*...);

- a **dimensão clínica** engloba o solucionar de problemas concretos, a gestão das imprevisibilidades da situação de ensino-aprendizagem e a capacidade de reflectir no decurso da própria acção educativa. A este nível, o professor competente é “*an instructional problem solver and clinician who frames and solves practical problems through reflective action and inquiry*” (Zimpher & Howey, 1987:104);

- a **dimensão pessoal** integra a intervenção do professor na promoção da educação dos alunos, o entendimento que tem da sua própria pessoa, da sua relação com os outros e com os contextos. Neste domínio o professor competente é “*a self-actualised person who uses himself or herself as an effective and human instrument to improve classroom instruction*” (Zimpher & Howey, 1987:104);

- a **dimensão crítica** aponta para a capacidade de distanciamento crítico do professor face à situação educativa, capacidade esta que lhe permite procurar intervir

na modificação de situações consideradas injustas ou inadequadas. Ao nível desta dimensão, o professor competente é “*a rational and morally autonomous person who is socially conscious and perceives the teacher role as that of a change agent*” (Zimpher & Howey, 1987: 104).

Em cada uma das dimensões apresentadas podemos delegar a importância que o lugar do processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais desempenha. Assim, e durante a fase da construção/selecção dos materiais o professor estará a desenvolver a dimensão técnica da sua competência, antevendo a forma como vai construir/seleccionar e utilizar os materiais. Durante a utilização dos materiais, promoverá as dimensões clínica e pessoal, quando tenta solucionar problemas na situação concreta e quando transmite valores aos aprendentes, através dos materiais. Depois da utilização dos materiais, o professor procurará detectar, através da avaliação dos materiais, as situações inadequadas de modo a alterá-las numa actuação futura, verificando-se, neste processo, o desenvolvimento da dimensão crítica da competência profissional.

Clarificado o conceito de *competência profissional* no âmbito do nosso estudo, apraz-nos fazer uma breve referência, no capítulo seguinte, à formação do professor de Inglês, em particular, assim como aos materiais para o ensino da LE no 1º CEB.

CAPÍTULO II
Os materiais e o ensino da Língua
Estrangeira no
1º Ciclo do Ensino Básico

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades passa, inevitavelmente, pela capacidade de comunicarem entre si, e é esse espaço de intercomunicação que determinará a cooperação entre os povos e, conseqüentemente, a resolução dos problemas que se colocam à construção de um futuro que será cada vez mais comum (cf. Candelier, 1992). As línguas assumem, assim, um papel determinante na formação do cidadão, uma vez que, para além de apresentarem uma dimensão funcional e comunicativa, são veículo de culturas, permitindo o diálogo e a colaboração. Neste contexto a Comissão das Comunidades Europeias diz-nos que “A riqueza do património cultural europeu é indissociável da sua diversidade linguística. Ela constitui um laço de união entre povos de comunidades nacionais e regionais diferentes, permitindo-lhes participar plenamente na vida social, cultural, empresarial e política” (1995).

Há uma consciência, cada vez maior, do importante papel desempenhado pelas experiências de contacto com outras línguas e culturas (na escola, em viagens, em leituras, através dos *media*,...) para o desenvolvimento do indivíduo e em especial da criança, tanto no que diz respeito ao favorecimento da promoção de atitudes positivas em relação ao Outro (relativizar juízos etnocêntricos e xenófobos), assim como da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança, da capacidade sócio-comunicativa, da sensibilidade linguística e cultural. É preciso valorizar a “ideia das diferenças entre culturas e considerar que só dominamos bem a nossa língua e a nossa cultura quando aprendemos outras línguas e outras culturas” (Santos, 1998: 25).

Efectivamente, concordamos com a ideia de que “a aprendizagem de uma língua leva o indivíduo a interiorizar valores positivos em relação a essa mesma língua e, conseqüentemente, em relação à linguagem em geral, dando-lhe liberdade e força para vencer distâncias através da comunicação, numa aceitação do outro e numa disponibilidade face à diversidade” (Andrade & Araújo e Sá, 2001:145).

Ainda na senda das referidas autoras, verificamos o papel fulcral que as línguas ocupam em todo este processo e, actualmente, são várias as recomendações europeias que demonstram a necessidade de favorecer o ensino de diferentes línguas. Por exemplo, o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) visa dar resposta ao objectivo geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações R (82) e R (98) 6 do Conselho de Ministros: “conseguir maior unidade entre todos os seus membros”. Neste sentido, “apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas

européias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre Europeus de línguas maternas diferentes” (in QECR, 2001: 20).

O QECR (2001) é, assim, um documento de suma importância, emanado da UE, e refere-se a todo um conjunto de estratégias de orientação com vista à elaboração de programas de línguas na Europa. Este documento estabelece a necessidade do desenvolvimento do plurilinguismo que uma Europa sem fronteiras requer, se quisermos ser considerados cidadãos europeus na sua plena acepção.

O QECR refere, ainda, que a educação para uma competência plurilingue e intercultural “não se trata já de alcançar ‘mestria’ em uma, duas ou mesmo em três línguas [...] a finalidade [da aprendizagem de várias LEs] passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (QECR, 2001: 24), daí que “o uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” (ib.: 88).

A publicação do *Portfolio Europeu das Línguas*, vem acentuar os objectivos pretendidos com os documentos referidos anteriormente. A UE estabelece, deste modo, a necessidade do desenvolvimento do plurilinguismo que uma Europa sem fronteiras requer, se quisermos ser considerados cidadãos europeus em todos os sentidos da palavra. Um conjunto de novos registos relacionados com o ensino de LE a crianças marcou uma nova fase no ensino da mesma, o que reflectirá um avanço significativo para os vários países, quer individualmente, quer colectivamente. Este *Portfolio* consiste num passaporte, numa biografia linguística e num dossier; é desenhado para registar todo o processo de aprendizagem do aluno, quer formal, quer informal e permite registar as suas necessidades, estabelecer os seus objectivos e avaliar os seus progressos.

Com vista ao desenvolvimento das sociedades democráticas são exigidas políticas educativas que contribuam para a valorização das pessoas, para a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano. Portugal acumulou grandes atrasos no domínio educativo, sendo ainda hoje o país da União Europeia com os mais baixos níveis de instrução da população adulta.

Hoje, não é possível assegurar a democratização do acesso à educação sem, ao mesmo tempo, construir a qualidade das aprendizagens. Para isso, é preciso considerarmos as pessoas concretas e não alunos ideais, centrarmo-nos nas escolas e não no abstracto "sistema educativo", investindo na mobilização das energias disponíveis e na

diversidade e agindo com todos os parceiros, em projectos descentralizados e localmente relevantes.

No quadro deste capítulo importa, assim, reflectir um pouco mais pormenorizadamente sobre o professor de LE que queremos e sobre a formação que lhe queremos dar. Sabemos que esta formação visa criar profissionais reflexivos, responsáveis e autónomos, capazes de captar os sinais de mudança, de utilizar técnicas e recursos diversificados. Pretende-se converter o professor num investigador da sua própria prática, produzindo, deste modo, nos seus alunos, aprendizagens significativas. Tal equivale a dizer que a prática se transformará numa nova racionalidade, não se limitando a uma mera actualização de estratégias previamente definidas, mas tornando-se um processo dinamizador do desenvolvimento do professor, nas suas várias dimensões (técnica, clínica, pessoal e crítica).

É neste sentido que destacaremos, ao longo deste capítulo, não só a importância do ensino da Língua Estrangeira (LE) numa dimensão europeia, como também a formação do professor de LE com vista ao desenvolvimento da sua competência profissional e à educação de alunos responsáveis e autónomos no âmbito do desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural.

Como objecto principal do nosso estudo, abordaremos os materiais para o ensino da LE no 1º CEB. Pela importância crescente que têm vindo a assumir na definição da qualidade científico-pedagógica das aprendizagens os materiais são considerados “ferramentas” facilitadoras de todo o processo de ensino/aprendizagem da LE. Referir-nos-emos a alguns tipos de materiais, assim como aos critérios de qualidade a ter em conta durante o processo de construção/selecção e utilização dos mesmos, de modo a garantir que eles permitam atingir os objectivos da abordagem de outras línguas com as crianças mais novas.

2. A DIMENSÃO EUROPEIA DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Europa tornou-se num espaço aberto onde, em princípio, a possibilidade de circular de um estado para outro é oferecida a todos os cidadãos da União Europeia (UE), onde cada um se deve sentir parte integrante de um todo.

A livre circulação de pessoas constitui o cerne do investimento dos recursos humanos, uma das prioridades da UE que pretende criar condições para melhorar as

competências sociais dos indivíduos pela aprendizagem da comunicação e da vida em sociedade e pelo respeito da diferença; incentiva igualmente o desenvolvimento de competências linguísticas e contribui para o aumento de uma “Cidadania Europeia” como complemento da cidadania de origem.

Com a abolição das fronteiras internas da UE, há um número cada vez maior de pessoas a trabalhar, para os quais o conhecimento de uma única LE não é suficiente. Assim, é essencial o desenvolvimento de uma competência plurilingue e de sensibilidade multicultural para uma cidadania participativa numa comunidade marcada pela competição e cooperação globais.

Deste modo, acreditamos que o desenvolvimento e a vida dos indivíduos e das comunidades, a começar pela europeia, passam, inevitavelmente, pela capacidade de comunicarem entre si, e é esse espaço de intercomunicação que determinará a cooperação entre os povos e, conseqüentemente, a resolução dos problemas que se colocam à construção de um futuro cada vez mais comum.

Esta diversidade linguística e cultural que se vive no espaço europeu justifica que esta se tenha tornado uma preocupação premente para o Conselho da Europa. Com efeito, desde finais dos anos 60 que esta instituição se pronuncia sobre a necessidade de cada europeu adulto e escolarizado dominar, pelo menos, duas línguas estrangeiras para além da sua língua materna (cf. Goethals, 1995: 16; Livro Branco sobre a Educação e a Formação da Comissão Europeia, 1995; Byram, 1997a e 1997b). Como sublinha Jacques-André Tschoumy:

“Pour s’entendre en Europe, encore faudra-t-il se comprendre [...] L’Europe est multiculturelle; elle impose donc un modèle multilingue, «europphonique», être européen, demain, signifiera parler trois langues (une maternelle et deux étrangères) et non deux ” (1990: 77).

A construção da Europa passa pela emergência de uma consciência europeia que necessita da escola para se desenvolver. Neste sentido, a instituição escolar desempenha um papel determinante na socialização da criança, membro de uma sociedade nova, construída a partir de identidades múltiplas.

A construção de uma Europa democrática e solidária exige da escola articulações disciplinares e curriculares que conduzam a mudanças de atitude, à procura de semelhanças, à compreensão das diferenças. Esta dimensão europeia implica o desenvolvimento de competências pluridisciplinares. As línguas (nunca indissociáveis das

culturas) possuem, neste sentido, um espaço privilegiado para a educação do cidadão europeu, pela sua componente transdisciplinar. As línguas permitem-nos aceder ao património cultural, assim como compreender semelhanças e diferenças, condição necessária à adaptação a situações marcadas pela mobilidade e pelo encontro de culturas.

Esta ideia leva, de facto, a uma mudança na perspectiva do ensino/aprendizagem das línguas e, consequentemente, implica alterações nas práticas dos professores, assim como, a adopção de outras práticas de formação de professores. Hoje [nós, professores de LE] temos que responder ao desafio da globalidade e da complexidade, características constantes na construção de uma Europa unida. Por conseguinte, a educação terá de mudar para responder aos desafios da sociedade e cultura europeias. Pretende-se, não só a mudança de conteúdos, como também o desenvolvimento de atitudes e competências que permitam ao indivíduo responder à complexidade com que se depara. É evidente que as línguas desempenham um papel importantíssimo nesta concepção de educação. Elas estão intrinsecamente ligadas às culturas e, por isso, contribuem para a “abertura de portas” entre países e povos (cf. Candelier *et al*, 2003).

Ter contacto com uma ou mais LEs implica conhecer modos de vida, sensibilidades e crenças do povo ou dos povos que a(s) falam. A criança enriquece-se através de uma educação para a tolerância, na medida em que a mesma vai confrontando esses outros conteúdos culturais com os que lhe são próprios. E se o conhecimento de uma cultura diferente nos leva ao reconhecimento do que é específico na nossa, então talvez possamos dizer que aprender uma LE é requisito primordial para que a nossa identidade cultural prevaleça (cf. Santos, 1998: 25).

A LE poderá dar um contributo importante, entre outros, para o desenvolvimento social da criança, especialmente no que diz respeito à capacidade de interagir, visto que, um dos objectivos principais do ensino/aprendizagem das línguas é abrir um espaço de intercompreensão entre indivíduos num determinado contexto social. Ajudar a desenvolver a competência comunicativa em LE é, simultaneamente, desenvolver a competência comunicativa na criança, ajudando-a na sua socialização e formação.

Com a publicação do *Livro Branco sobre a Educação e a Formação Rumo a uma Sociedade Cognitiva*, elaborado pela Comissão Europeia (1995), é sublinhado que o domínio de várias línguas (pelo menos duas línguas comunitárias, para além da materna) é uma condição indispensável para permitir aos cidadãos da União o benefício das possibilidades

profissionais e pessoais que lhes abre a realização do grande mercado interno sem fronteiras.

A este propósito, e tanto no contexto Português, como no resto da Europa, o ensino de uma LE no 1º CEB aumentou numa proporção gigantesca na última década. Tal aumento deve-se ao facto da pretensão do sistema educativo acompanhar as mudanças [acrescentaríamos, rápidas e constantes] com vista a educar mais, melhor e mais rápido. Neste sentido, regista-se uma adaptação às mudanças, por parte das sociedades e, neste contexto, o meio escolar não é excepção.

Os alunos serão envolvidos na promoção desses mesmos valores. As democracias modernas devem promover a solidariedade mútua, a compreensão e a tolerância entre os diferentes povos e facilitar todo o tipo de trocas entre parceiros, o que contribui, grandemente, para o enriquecimento do conhecimento mútuo.

Conforme nos diz Strecht Ribeiro, vivemos numa “global village” na qual tanto as notícias como as informações circulam à velocidade da luz, contudo “there is no guarantee that this brings people together, especially those who would have a better understanding of the world and their neighbours”, embora pertençamos todos à mesma família, nós não conhecemos os nossos familiares (2003: 13).

É neste contexto que o ensino das LEs assume um papel preponderante, com vista à integração de todos os habitantes na “global village” e que o professor de LE desempenha um papel preponderante e imprescindível.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dada a mudança de perspectivas do ensino/aprendizagem de LE, urge que o professor, no âmbito de todas as dimensões da sua formação, não se fique pelos aspectos técnicos das suas competências. Ele terá que adquirir, também, uma formação cultural de tipo humanista, que passe por uma abertura de espírito baseada na capacidade de leitura das realidades diversas da nossa época e das transformações que nela ocorrem a uma velocidade incontrolável.

Neste âmbito, também a Didáctica das Línguas tem conhecido, nas últimas décadas, um percurso evolutivo que a levou, progressivamente, de uma “didáctica centrada sobre a especificidade de uma língua a uma didáctica de línguas que visa o desenvolvimento de

uma competência comunicativa que se deseja plurilingue, rentabilizando aprendizagens verbais já realizadas” (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 149).

No âmbito deste percurso evolutivo podemos distinguir três grandes etapas no discurso didáctico das últimas décadas: (a) a primeira assumiu-se como uma *didáctica instrumental*, sendo o seu objectivo principal desenvolver instrumentos e técnicas ao serviço da formação de professores. Neste sentido, considerava-se indispensável que o professor, no âmbito da sua formação, aprendesse a manipular as referidas técnicas e instrumentos. O papel de mediador entre a língua a aprender e o aluno era desempenhado pelos instrumentos, remetendo-se o professor para o papel de mero aplicador, sem que houvesse lugar para a reflexão sobre os contextos de utilização da língua¹; (b) num segundo momento, e à medida que a Didáctica das Línguas foi adquirindo a sua autonomia, podemos encontrar uma *didáctica específica* para a qual o objecto de estudo específico era a sala de aula, isto é, o espaço constituído por interacções/discursos através dos quais a matéria era ensinada/aprendida, assumindo-se, assim, pouco a pouco, como área disciplinar teórico-prática, integrando conhecimentos provenientes de diferentes áreas do saber. Nesta etapa pretendia-se desenvolver nos professores um conjunto de saberes e competências capazes de lhes permitir tomar decisões relativamente à vida profissional. Procurava-se levar os formandos a analisarem, de forma rigorosa e fundamentada, o que acontecia nas situações específicas de ensino/aprendizagem de uma dada língua²; (c) na terceira etapa – *didáctica de línguas ou do plurilinguismo* – acentua-se a necessidade de um trabalho de parceria trans e interdisciplinar: os discursos das várias disciplinas devem conhecer-se mutuamente e partilharem princípios e pressupostos. Pretende-se desenvolver um aprendente dotado de uma competência plurilingue, competência essa que se estrutura e evolui para além da escola. No âmbito da formação de professores de línguas, importa encontrar estratégias de formação que os ajudem a trabalhar em conjunto e de forma concertada o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos aprendentes.

Pelo exposto podemos concluir sobre a complexidade do processo de formação de professores, complexidade esta que tentamos fragmentar referindo-nos aos princípios que

¹ Galisson aponta como principal problema desta fase o «applicationisme réducteur» (Galissou & Puren, 1999: 68).

² Nesta etapa considera-se, no plano metodológico, que a LM não pode ser rejeitada da aula de LE, devendo esta assentar na interacção comunicativa entre os participantes, atribuindo-se ao aprendente um papel fundamental decorrente da sua autonomização e responsabilização face à tarefa de aprendizagem (Andrade, 1997: 6). O desenvolvimento de uma competência comunicativa no sujeito é, assim, o fim último do processo de ensino/aprendizagem da LE.

nortearam o nosso enquadramento teórico e que resultam, fundamentalmente, das propostas de Nunan (1996) e de Garcia (1999), para quem a formação de professores é entendida como uma “área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores [em formação ou em exercício] se implicam individualmente ou em equipa” com vista a adquirirem ou a melhorarem “conhecimentos, competências e disposições” intervindo profissionalmente, deste modo, “no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (ib.: 26)

Marcelo Garcia entende, deste modo, a formação de professores como um contínuo, ao longo da vida, que passa por várias fases e que deverá manter alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns ao projecto de desenvolvimento profissional ao longo da própria carreira. Implica compreender que a formação inicial não deve oferecer “produtos acabados”, mas ser, antes, uma das fases do desenvolvimento profissional que pressupõe uma aprendizagem contínua e interactiva.

A formação de professores deverá integrar, ainda, processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, sendo activados mecanismos de trabalho pedagógico, onde os professores em formação tenham um papel activo e participem na construção do próprio programa de formação.

Também o desenvolvimento organizacional da escola deve estar articulado com a formação de professores, pois, nenhuma inovação poderá alhear-se de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento (cf. Nóvoa, 1992b).

A articulação e integração entre os vários conhecimentos (cf. Shulman, 1993; 1987), assim como entre a teoria e a prática deverá ter em conta a epistemologia da prática (cf. Schön, 1983, 1987), de modo a que aprender a ensinar seja fruto de um processo em que o conhecimento prático e o teórico se entrecruzem no decorrer de um currículo orientado para a acção³.

Tendo cada nível de ensino especificidades didácticas diferentes, afigura-se importante realçar a pertinência da congruência entre o discurso teórico dos formadores e as suas práticas de ensinar⁴. Deste modo, impõe-se uma individualização no processo de

³ Tal como refere Gómez, “no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem” (1992: 104).

⁴ Tal como Wallace advertiu com o slogan “Practising what you preach” (1991: 18), urge compreender que “em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou actuais professores” (Pérez, 1992, citado em Garcia, 1999: 29).

formação, relacionada com a ideia da formação clínica dos professores. Tal significa que a formação se deve basear nas reais necessidades e interesses do formando, deve estar devidamente adaptada aos contextos ecológicos em que trabalham e deve fomentar a sua participação e reflexão (cf. Garcia, 1999).

Sendo o processo de formação de professores dinâmico e contínuo, tem-se vindo a defender a necessidade de promover a indagação sistemática e a construção do conhecimento, através do esforço de reflexão dos próprios professores sobre as suas próprias teorias (cf. Schön, 1987; Smith, 1991). A referida indagação poderá ser feita através de investigações sobre a prática, neste sentido, cada vez mais, o professor é visto como um investigador das suas práticas, capaz de produzir conhecimento válido e legítimo, com o apoio dos colegas (cf. Gómez, 1993).

Finalmente, e não menos importante para o processo de formação de professores, afigura-se-nos pertinente promover acções colaborativas que poderão contribuir para aumentar “a capacidade de reflexão dos professores; as oportunidades de aprendizagem; o aperfeiçoamento contínuo; o apoio moral; a eficiência acrescida; a eficácia melhorada; a capacidade de resposta organizacional” (Hargreaves: 1998: 278-279). Incluir o princípio da colaboração nos programas de formação dos professores poderá ser uma forma de, gradativamente, se mudar a cultura do individualismo e da *balcanização disciplinar* das nossas escolas para culturas mais abertas ao trabalho conjunto e às relações colegiais.

A co-existência de várias formas de conceber o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, a sua formação, leva-nos a optar por uma perspectiva ecléctica de formação de professores, tal como é proposta por vários autores, quer da área da LE (Gebhard, Gaitan, Oprandy, 1990; Richards, 1990; Gebhard, 1990; Ellis, 1990) quer de outras áreas (Calderhead, 1993⁵; Tavares, 1997).

Os primeiros salientam a importância de determinadas qualidades pessoais do professor para o ensino e consideram que para o desenvolvimento das mesmas são necessárias estratégias de formação variadas que transcendam as de treino de aspectos

⁵ Este autor propõe que se vá ‘para além dos paradigmas existentes’ na análise de qualquer programa de formação de professores. Ao considerar os quatro paradigmas de formação de professores propostos por Zeichner (1983, citado por Calderhead, 1993) considera que o mais provável é que nos deparemos sempre com uma combinação de diferentes aspectos dos diferentes paradigmas por várias razões: as práticas na sala de aula incluem aspectos do conhecimento enfatizados em cada paradigma; os alunos-estagiários aprendem de forma diferente em diferentes momentos e aprender a ensinar é muito mais complexo do que qualquer paradigma *de per se* pode ilustrar. Alguns professores-estagiários, por exemplo, podem ter de resolver questões de sobrevivência e de aprender a reflectir antes de serem capazes de se questionarem acerca das suas práticas, enquanto outros podem estar preparados desde o início da sua formação para aprender através da investigação e da reflexão.

isolados da prática e visem, também, promover o conhecimento e o controlo por parte dos professores dos princípios subjacentes à planificação e à experimentação do seu ensino.

As actividades de formação desenvolvidas no âmbito desta abordagem de formação de professores visam criar oportunidades com vista à clarificação dos conceitos e dos processos de pensamento necessários à actuação do bom professor de LE. Pretendem, ainda, ajudar os professores estagiários a desenvolver as suas próprias teorias de ensino e a desenvolver a capacidade de tomada de decisão, assim como a consciência crítica de si mesmo e a capacidade de auto-avaliação (Richards, 1990; Nunan, 1992: 8).

Os professores são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam a renovação periódica das competências inerentes ao desempenho das suas funções.

Pelo referido até então é necessário repensar a formação de professores do novo século, há que definir os conteúdos essenciais para a formação de professores de alunos que terão à sua disposição um mundo incomensurável de informação, de modo a saber tratá-la de acordo com os seus objectivos, expectativas, desejos e capacidades. Há que reavaliar os conteúdos que o presente e futuro próximos exigem no âmbito do ensino e aprendizagem das línguas e das culturas. Por isso, a formação dos professores de línguas deve ser enriquecida com algumas dimensões que adequem a escola que temos, às características do mundo actual.

Impõe-se que o professor assuma, junto dos seus alunos, a defesa da interculturalidade, na salvaguarda dos princípios identitários do aluno, enquanto cidadão. É preciso valorizar, de igual modo, a ideia de uma competência cultural de tipo humanístico, tomada no sentido de que o homem deve ser considerado o centro da vida das sociedades e deve ser vivificado com as relações familiares, dos amigos, dos colegas de trabalho, na e pela cultura. Deste modo, compreendemos que só dominamos bem a nossa língua e a nossa cultura, quando aprendemos outras línguas e outras culturas.

Nenhum professor do novo século pode viver alienado das tecnologias da informação e da comunicação; mas mais importante que saber manipular as tecnologias da Informação e da Comunicação em proveito da autoformação ou da formação dos outros é compreendermos que o saber escolar, tradicionalmente organizado como um conjunto de disciplinas escolares, será abalado pelas novas tecnologias de informação. Consequentemente, o professor terá de se confrontar com a questão da natureza do saber, na era dos multimédia.

Relativamente às ciências sociais, e concretamente ao ensino das LEs, é a “profundidade” dos conceitos e das ideias que deve dar o toque de qualidade ao discurso e ao poder argumentativo do professor do novo século. Cabendo ao professor desenvolver estratégias de sedução baseadas, fundamentalmente, na cooperação, estratégias de credibilidade, no sentido de existir uma “relação fiduciária” entre o professor e os alunos, a qual tem de estar presente em toda a relação dissimétrica entre o poder e o saber e estratégias de simulação, no sentido da capacidade para a criação de situações que possam “reproduzir” a realidade complexa do tecido social do mundo em que vivemos, no espaço da sala de aula, dinamizando e estimulando o trabalho escolar que aí decorre.

Pelo exposto, e no entender de Patrício, a formação visará a formação de um professor “polivalente e pluridimensional” (1989: 238), capaz de uma “re-invenção” da turma, da escola, da sociedade, significando formar construir competências para a complexidade e não para a redução. Para a concretização de tais objectivos torna-se necessário a adopção de estratégias de tipo global conforme o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação (Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e aprender - rumo à sociedade cognitiva.* (1995).

Ao nível da formação de professores de línguas, a preocupação essencial reside em encontrar estratégias de formação que “permitam trabalhar em conjunto e de forma concertada o desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural dos aprendentes” (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 156). Em vez de um trabalho individual de cada professor de línguas enclausurado no espaço formal da língua que ensina, o que se propõe é um trabalho colectivo e colaborativo de todos, articulado e articulante, harmonioso, que procure explorar, transferir e rentabilizar métodos, instrumentos, *skills*⁶, repertórios verbais e competências das diversas aprendizagens linguísticas. Um trabalho colectivo e colaborativo que envolva todos os professores de línguas (estrangeiras e materna) e, de forma mais geral, todos os intervenientes no currículo do aluno, num processo de ensino/aprendizagem que ultrapasse as barreiras tradicionais da sala de aula. Este trabalho implica um estruturar das experiências (anteriores, simultâneas e posteriores) fora do espaço de aprendizagem formal, noutros contextos vivenciais

⁶ No contexto deste estudo *skills* referem-se a todo o conjunto de competências indispensáveis à emergência do perfil do professor de línguas.

(também eles, como contextos de aprendizagem), numa preparação do sujeito para a pluralidade.

Desenvolver nos aprendentes uma competência comunicativa plural não é tarefa fácil e não o será igualmente preparar professores que sejam capazes de a trabalhar com os seus aprendentes.

Apontamos, assim, para um professor de LE que vai mais além, um mediador cultural consciente dos mecanismos e dos factores que influenciam a interacção com o Outro, que quer conhecer mais acerca de si próprio e do Outro e que procura sensibilizar o aprendente para o prazer que pode retirar dessa experiência.

Ao professor de LE compete, igualmente, especificar e ordenar os diferentes objectivos específicos a serem atingidos pelo aprendente, tarefa que partilha com os responsáveis pelo desenho curricular, com outros professores, com autores de materiais pedagógicos, bem como com os aprendentes, as suas necessidades e interesses. Como afirma Byram (1997), o ensino da LE depende do contexto, pelo que não é possível definir nem um *curriculum*, nem meios de avaliação para todas as situações. Tal facto aumenta a responsabilidade do professor de LE neste domínio, exigindo-lhe, assim, competências pedagógico-didácticas acrescidas.

Aponta-se, assim, para um novo perfil de professor de línguas que procurámos sintetizar na figura do Anexo 1, salientando, fundamentalmente, uma competência pessoal, uma competência científica, uma competência de comunicação intercultural e uma competência pedagógico-didáctica.

A **competência pessoal** relaciona-se com as atitudes do professor relativamente à(s) língua(s), implicando a consciência e vontade de promover um trabalho harmonioso de todas as línguas e culturas, estimulando nos aprendentes essa vontade pelo conhecimento do que é diferente e sabendo tirar partido da riqueza que advém dessa mesma diversidade. Concordamos com Edelhoff (1987: 76, citado por Byram, 1997) quando afirma que os professores de línguas devem, antes de mais, ser eles próprios aprendentes interculturais preparados para considerarem as perspectivas dos outros acerca deles próprios numa atitude de curiosidade e vontade de conhecer.

Os professores, uma vez que desempenham um importante papel na procura da contribuição das línguas para a compreensão e paz mundiais, conscientes dessa sua tarefa, devem procurar adoptar um papel e uma função de intérprete social e intercultural e não de mero embaixador que dá a conhecer, revelando abertura, tolerância, curiosidade e

dinamismo, bem como vontade de partilhar sentidos, experiências e afectos quer com pessoas de outras comunidades linguísticas e culturais quer com os seus próprios aprendentes.

A **competência científica** é um importante aspecto do perfil do professor de línguas. Com efeito, este necessita não só de dominar, de forma sólida a língua que ensina (competência linguística propriamente dita) mas também a cultura (competência sociocultural) e os mecanismos de interacção e de comunicação (competência pragmática, discursiva e estratégica). Note-se, no entanto, que este conhecimento se refere quer às raízes linguísticas, culturais e comunicativas do seu aprendente quer às do(s) país(es) da língua-alvo. Por outro lado, esta *competência científica* relaciona-se, igualmente, com o conhecimento pedagógico-didáctico que o professor necessita de mobilizar.

Os professores de línguas necessitam, ainda, de possuir, eles próprios, uma **competência de comunicação intercultural**, sendo capazes de mobilizar e desenvolver *skills* de negociação quer na sala de aula quer em situações de comunicação intercultural extra-escolares, implicando capacidades de observação, de reflexão, de construção de sentido e acção.

Note-se que todas estas competências interagem entre si (como o procura mostrar o tracejado das setas no Anexo 1 e não são convocadas no exercício da profissão docente de forma compartimentada.

É nesta linha de pensamento que a formação de professores não tem apenas como função passar conhecimento mas, sobretudo, de fazer os formandos descobrir e desenvolver os *skills*, as capacidades e as atitudes reflexivas necessárias se eles quiserem participar activamente, como pretendemos, no processo de mudança. Assim, a formação de professores, como enfatiza Widdowson deve ter em conta a necessidade de proporcionar ao formando “situations which cannot be unquestioningly accommodated into preconceived patterns of response but which require a modification of hitherto held views on one’s teaching” (1987, citado por Sercu, 1998: 255). O referido autor considera, pois, essencial fazer os professores experienciarem que a inovação requer mudança no seu auto-conceito, nas suas qualificações profissionais, nas suas atitudes e *skills*, posição que partilhamos e que procurámos reflectir no nosso projecto.

À formação de professores de LE compete, no fundo, levar o professor a ter, num primeiro momento, consciência da importância de desenvolver no aprendente “estratégias, métodos e capacidades que lhe permitam ter uma atitude positiva perante as diversidades

linguística e cultural e aceder a novos sentidos numa língua estrangeira desconhecida mediante o recurso a dados linguísticos e ou culturais previamente conhecidos ou estudados” (Veiga, 1999: 93) e, num segundo momento, a desenvolver instrumentos e metodologias que facilitem esse trabalho.

Os professores são, agora, considerados profissionais reflexivos, capazes de controlar o seu próprio trabalho, com uma maior responsabilidade e autonomia, uma maior capacidade de crítica e reflexão na acção, “Professionals who are open to new ideas, flexible, capable of further independent study, able to solve problems in a rational way, able to combine speed of response with depth of understanding” (Wallace, 1991: 25).

Os professores verdadeiramente “profissionais” preocupam-se em situar o ensino, que tem lugar na sala de aula, num contexto educativo mais amplo, comparando o seu trabalho com o de outros professores e avaliando-o de uma forma sistemática. O professor do séc. XXI terá que ser, necessariamente, autónomo, não necessita que lhe digam o que deve ou não fazer, mas deve estar atento ao que investigadores, supervisores ou outros especialistas possam trazer para o melhor desempenho da sua profissão.

Neste contexto Vieira vem reafirmar que “uma pedagogia para a autonomia vem reforçar uma prática reflexiva e instigar o professor a investigar a sua própria acção, para além de instituir uma visão interpretativa da educação escolar, no seio da qual o aluno se constitui como centro da acção do professor mas, principalmente, como sujeito da sua própria acção” (ib., 1999: 524). A mesma autora advoga, ainda, “a defesa de uma finalidade emancipatória para a formação de professores e para a educação escolar” (ib.: 523). Embora “the portuguese national syllabus values autonomy as a learning goal, teachers have to face a variety of constraints that limit their freedom of choice, so what they can do is try to explore those conditions as far as possible” (ib., 2002: 7).

O professor tem que ser, antes de mais, um especialista detentor de uma qualificação adequada às funções e ao rendimento que dele se esperam. Essa qualificação exige planos específicos de formação inicial e contínua, que os equipem convenientemente para as actividades a desenvolver, que os dotem de recursos profissionais adequados.

Alarcão refere que o professor não é mais o mero transmissor de saberes, é antes:

“...alguém, uma pessoa, um profissional que escolheu ser professor/educador e se preparou para o ser, uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante, alguém, uma pessoa que, com prazer, serve de mediador entre o saber objectivo e dinâmico dos seus alunos e o seu saber, mais sistematizado, mas também ele dinâmico, da ciência, da técnica, da arte ou da moral. Alguém, uma pessoa que, situada no aqui e no

agora da sua escola, da sua comunidade, do seu país, dos seu mundo, tem as antenas em permanente alerta e capta, antes de mais ninguém, os sinais de mudança que, com os seus alunos, decide prosseguir. Alguém para quem os outros são também alguém e a escola uma comunidade de “alguéns” (1991: 72).

Pretende-se que o professor adopte um ensino reflexivo, dando, tal como Schön preconiza, toda a atenção aos seus alunos:

“... give the kids reason, listening to them, inventing and testing responses likely to help them get over their particular difficulties in understanding something, helping them build on what they already know, helping them discover what they already know but cannot say, helping them coordinate their own spontaneous knowing-in-action with the privileged knowledge of school” (Schön, 1988: 19) .

O professor é, assim, um facilitador interveniente do processo educativo, que tem que estar atento aos problemas que se lhe deparam e para os quais tem que saber procurar as respostas. O professor só atingirá este objectivo se conseguir uma combinação da reflexão sobre a experiência prática e reflexão sobre a compreensão teórica.

O professor é o que experimenta continuamente, é o actor e o pedagogo atento. Na perspectiva de Zeichner (1987) o professor tem de ser o *artesão da moral*. Ele tem que, de uma forma hábil, saber organizar todas as exigências que estão inerentes ao seu desempenho.

Ser professor no séc. XXI é ser-se livre para poder usar a inspiração e a criatividade em favor de um ensino mais democrático através de uma gestão coerente dos conhecimentos e das técnicas.

O papel do professor, no processo de ensino-aprendizagem da LE no 1º CEB, será, assim, igualmente o de *facilitador*, em detrimento do de *controlador* ainda hoje tantas vezes constatado. Na perspectiva de Harmer um *professor controlador* “stands at the front of the class like a puppet-master or mistress controlling everything”, enquanto que um *professor facilitador* “maintains a low profile in order to make the students’ own achievement of a task possible” (2000: 235). O *professor facilitador* explicitará pontos de reflexão, e não juízos de valor, com vista ao crescimento do aluno em todas as suas capacidades.

Feita uma breve abordagem das competências do professor de LE, debruçar-nos-emos, de seguida, sobre o processo de construção/selecção, utilização e avaliação do

material didáctico, processo este resultado de um saber-fazer do profissional reflexivo com vista ao desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos aprendentes de LE nos primeiros anos de escolaridade.

4. OS MATERIAIS E O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino de uma LE no 1º CEB aumentou de forma significativa na última década, em todo o espaço europeu. Este aumento resulta da pretensão dos sistemas educativos em acompanhar as inúmeras mudanças da sociedade, com vista a educar mais, melhor e de forma mais rápida.

Deste modo, é da responsabilidade do sistema educativo, das democracias modernas promover a solidariedade mútua, a compreensão e a tolerância entre as diferentes raças e facilitar todo o tipo de trocas entre parceiros, de modo a contribuir, de forma acentuada, para o enriquecimento do conhecimento mútuo.

E neste contexto que o ensino das LEs assume um papel preponderante, com vista à integração de todos, sendo o papel do professor preponderante e imprescindível, “Aprender outra Língua é partir para a descoberta de outra forma de aperceber a realidade... é abrir outra janela para o mundo” (Strecht-Ribeiro, 1998).

Todavia, para além da atitude do professor e de contextos favoráveis de sala de aula, um outro factor importantíssimo a ter em consideração é o que se relaciona com os materiais que se utilizam para o ensino/aprendizagem da LE que promovem o jogo de linguagem necessário à aprendizagem.

« Dans tous les processus de l'apprentissage linguistique de l'enfant, le jeu et le langage sont étroitement associés. C'est pourquoi on ne peut pas imaginer l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle ou seconde, en dehors des dynamiques du jeu. Et ceci, dans un double mouvement: à la fois à travers le jeu (action) vers la parole ou régulé par la parole (je fais et puis je dis, je fais et je dis), et à travers le langage, objet du jeu: les jeux linguistiques, en particulier les jeux de production oral» (Renzo Titone, 1994: 23).

Desde o início do ensino da LE, que as actividades de impregnação e desenvolvimento da oralidade são fundamentais para fazer nascer em todas as crianças o desejo, o hábito e depois a capacidade de comunicar na língua a aprender. Acreditamos que essas actividades deverão ser diversificadas, relacionadas com a vida escolar e infantil,

tendo por base a expressão corporal, a dança, os jogos diversos, as actividades perceptíveis, musicais, plásticas e envolvendo a exploração da linguagem através de textos autênticos como poemas, rimas, canções, histórias, sempre apoiadas por materiais educativos adequados (cf. Brian Tomlinson, 1998).

Deste modo, o professor (incluindo o de LE) deverá preocupar-se em conhecer bem a sua prática, de forma a poder melhorá-la, pela reflexão crítica numa interacção constante entre pensamento e acção e entre teoria e prática.

Até à data, o professor era consumidor de materiais de ensino, executor de tarefas, técnico especializado, conservador reflexivo; agora ele tem de surgir como produtor de materiais de ensino, criador e inventor de instrumentos pedagógicos, profissional crítico e reflexivo (Nóvoa, 1991), capaz de olhar para trás, observar o que se fez, com o objectivo de extrair os significados que lhe vão permitir um tratamento inteligente de experiências futuras. Em síntese, deverá ser um profissional autónomo capaz de incutir essa mesma autonomia na criança.

Efectivamente, o ensino da LE no 1º CEB requer o envolvimento da criança num ambiente educacional rico e compensador (através de actividades e materiais variados e atractivos). Este ensino centrar-se-á nos interesses e vivências dos alunos, pelo que o professor terá que ter em conta o currículo do 1º ciclo, valorizando, desta forma, o tipo de conhecimento que possibilita ao aluno a capacidade de resolução de problemas.

A diversidade [dos materiais e estratégias utilizados] é essencial para o ensino/aprendizagem da LE nos primeiros anos de escolaridade.

Neste contexto, parece-nos lícito afirmar que só é possível formar alunos/falantes autónomos, dotados de uma competência plurilingue e intercultural, através da promoção da sua competência de aprendizagem, a par das competências de comunicação em língua. Com vista à consecução destes pressupostos, torna-se imperativo auto-implicar os alunos na gestão e monitorização do seu próprio processo de aprendizagem, através da implementação de tarefas que promovam o uso da língua em contextos de comunicação autêntica, a fim de se atingir um produto final. Tal equivale a dizer que compete ao professor facilitar todo este processo de auto-implicação do aluno através de estratégias e materiais sugestivos e eficazes.

Considerando a autonomia do aluno face à LE, como o objectivo máximo de todo o processo ensino/aprendizagem, a obtenção da mesma é todo um processo que requer tanto um esforço individual (de quem aprende) como um esforço colectivo (de quem

ensina, no contexto da sala de aula). Neste sentido, os materiais ganham importância pelas interações que permitem promover.

Consideramos pertinente referir a teoria de Allwright (1981) ao defender que certas situações de ensino ou certo tipo de materiais podem limitar o investimento ou envolvimento que os alunos poderão depositar no processo de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, e para um uso eficaz dos materiais, o professor deve interiorizá-los e estar bem consciente dos seus pressupostos e das mensagens que, através deles, transmite aos alunos:

“ Como instrumento fundamental das práticas do professor, os materiais didáticos devem revelar as *suas* teorias pessoais, o que quer dizer que, ao adoptar um material, o professor se apropria da teoria que lhe subjaz e que passa a ser da sua inteira responsabilidade; da qualidade das mensagens que os seus materiais veiculam dependerá, em grande parte, a qualidade das representações e práticas de aprendizagem dos alunos” (Vieira, 1993b: 142).

Neste quadro, encaramos a aprendizagem da LE como uma jornada que requer um diálogo de todos os sujeitos que nela “embarcam”, processo de e sob construção. Tal jornada propicia a aventura através do uso de materiais que pretendem transportar a criança para o mundo fantástico da(s) língua(s), mundo este que será o eco das vivências reais das crianças.

A aprendizagem é, assim, encarada como uma viagem interior, com vista a descobrir quem nós somos, mesmo que seja através do contacto com outros povos. Deste modo, não podemos esquecer que a escola é mais do que um espaço que deve proporcionar actividades. A curiosidade das crianças permite-lhes um pensamento ágil e é, neste contexto, que a LE desempenha um papel preponderante. Tal importância justifica-se, por um lado, pelo facto da LE se relacionar com as vivências da criança e, por outro, pelas oportunidades que lhe são dadas pela multiplicidade de materiais sobre diversos assuntos que tornam possível a satisfação da sua curiosidade por descobertas constantes. Julgamos que através da utilização de imagens, cores e sons de locais distantes (conduzidos em actividades agradáveis) dependerá o quebrar de barreiras entre diferentes línguas e diferentes povos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

A exploração de pequenas histórias cheias de segredos ou de canções transportará, deste modo, as crianças para a realidade da LE a aprender.

Efectivamente, a criança consegue distanciar-se desde cedo da sua LM, adquirindo uma independência que se desenvolverá melhor através de uma educação linguística rica nos modos de perceber e de ser percebida. De acordo com Sharpe (1992), a educação linguística da criança deverá apelar à reflexão sobre um determinado número de itens - *communication, culture, context and confidence* (os 4Cs). Deste modo torna-se numa *abordagem fantástica* em que a aprendizagem se torna um percurso durante o qual o “viajante”, embora preparado para o que o espera, continua a surpreender-se.

Esta *abordagem* baseia-se em certos princípios metodológicos e didácticos tais como a interdisciplinaridade (evidenciando as semelhanças e diferenças ente a LM e a LE, e as funções de cada uma delas), a criatividade (como oposição a uma abordagem mais paradigmática) e o papel da imaginação e do extraordinário (em contraste com o dia-a-dia da criança). Tudo isto se transformará num processo activo com vista à concretização da aprendizagem da LE. A ligação entre a LM e a LE produzirá um efeito “espelho” que pode deturpar a distância entre ambas e criar a ilusão de que uma emerge da outra.

No dizer de Strecht-Ribeiro (2003) e no contexto português, seria oportuno relembrar os quatro C's de Sharpe, no que concerne o ensino da LE no 1º CEB - Comunicação, Cultura, Contexto e Confiança - e talvez acrescentarmos um quinto C - Coragem. É esta coragem que buscamos nos nossos professores - autores principais do processo de ensino/aprendizagem da LE - e que este mesmo processo vai espelhar e reflectir.

4.1. DEFINIÇÃO DE MATERIAIS

Se considerarmos as definições disponibilizadas no dicionário⁷ para o conceito de *material*⁸, constatamos que se trata daquilo que entra na composição de uma dada obra, utensílios, equipamento. Assim sendo, poderemos encarar o ensino da LE como a “obra” que se pretende concretizar e os materiais como os “utensílios” ou “equipamento” necessários para a consecução da mesma.

Nesta linha, a denominação de materiais de Scott e Ytreberg vai ao encontro da disponibilizada no dicionário, quando se referem aos mesmos como “the tools of the trade” (1993: 108); num entendimento de que os materiais são as “ferramentas” para a “troca” de saberes entre professor e alunos.

⁷ Cf. *Dicionário Multimédia Triplex, de Português, Inglês e Francês*. Porto, Porto Editora, 2001.

⁸ Também designados por *materiais pedagógico-didácticos*.

Citando Brian Tomlinson⁹, são considerados materiais “anything which is used to help to teach language learners. Materials can be in the form of a textbook, a workbook, a cassette, a CD-Rom, a video, a photocopied handout, a newspaper, a paragraph written on a whiteboard: anything which presents or informs about the language being learned” (1998: xi). Tal equivale a dizer que material é, não apenas o manual escolar, mas tudo que possa ser deliberadamente usado tanto por professores como por alunos, com vista a facilitar a aprendizagem de uma língua.

No que concerne a sua utilização na aula de LE, Allwright (1990) argumenta que os materiais são a fonte de novas ideias e actividades, ou seja, ensinam os alunos a aprender e devem dar ao professor a oportunidade de reflectir sobre o que fazem. O mesmo autor enfatiza que os materiais *controlam* todo o processo [de ensino e aprendizagem da LE]. Em nosso entender, tal excesso de controle só se verificará caso os professores e os alunos confiem “obsessivamente” nos materiais.

Por seu turno, O'Neill (1990) argumenta que os materiais poderão ser úteis para as necessidades dos alunos, mesmo que não tenham sido construídos especificamente para eles, enfatizando a ideia de que os materiais *ajudam* no processo de ensino e aprendizagem da LE.

Relativamente ao nosso estudo, e na ordem de ideias de Brian Tomlinson, definimos materiais didácticos como todos aqueles que, concebidos ou não pelo professor, visam *ajudar* as crianças e os professores a atingir determinados objectivos, desenvolvendo nos aprendentes competências e capacidades de aprendizagem da LE. Numa palavra, tudo que o professor julga poder contribuir como auxiliar para o ensino da LE. Podem os materiais apresentar-se na forma de manuais escolares, cassetes, *CD-roms*, vídeos, fichas de apoio, jornais ou, simplesmente, o quadro e o giz, ou qualquer outra coisa que apresente ou informe sobre a língua a ser aprendida.

Entendemos, assim, que são materiais educativos o conjunto de recursos utilizados, que ajudam as crianças a aceder aos códigos através dos quais podem comunicar, contemplando temáticas relacionadas com as vivências das crianças, tal como propondo uma abertura para outras formas de viver o quotidiano. Deste modo, os materiais permitirão a elaboração de um modelo pedagógico que combinará diversos tipos de

⁹ Fundador da MATSDA (The Materials Development Association) em 1993, Brian Tomlinson considera pertinente providenciar informação, ideias e estímulos que facilitem a construção, utilização e avaliação dos materiais contribuindo para o desenvolvimento de materiais de qualidade para aprendentes de LE.

actividades, proporcionando a criação de um contexto de aprendizagem da LE significativo e participativo para e pela criança.

Os materiais deverão, assim, preencher diferentes funções associadas à aprendizagem, dizer respeito a diferentes objectivos que a norteiam e propor diferentes tipos de actividades susceptíveis de a favorecer, marcando de forma indelével a face de qualquer pedagogia.

A definição dos objectivos e das actividades que a criança deverá realizar ajudam a definir os princípios subjacentes à elaboração de todo e qualquer material didáctico. Assim, para o aprendente de LE os materiais didácticos assumem dois tipos de funções: as funções relacionadas com a aprendizagem e as funções de interface com a vida quotidiana. Das primeiras fazem parte a função de transmissão de conhecimentos, a função de desenvolvimento de capacidades e competências, a função de consolidação e de avaliação das aquisições. No segundo grupo estão inseridas as funções de ajuda na integração das aquisições, a função de referência e a função de educação social e cultural (Gérard e Rogiers, 1999).

No que diz respeito às funções relativas ao professor, e seguindo os mesmos autores, estas serão mais de ajuda no processo de ensino, na gestão da aula e na avaliação do processo educativo.

Sendo, na nossa perspectiva, “ferramentas” *facilitadoras do desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais por parte dos alunos* os materiais detêm, como tal, uma importância inquestionável. Daí considerarmos relevante referirmo-nos aos vários tipos de materiais que os professores podem seleccionar/construir com vista ao ensino de uma LE nos primeiros anos de escolaridade.

4.2. TIPO DE MATERIAIS

Considerando que as vivências das crianças se baseiam numa realidade variedade e em constante mutação, torna-se imperativa a diversificação de materiais, no âmbito do ensino da LE no 1º CEB, com vista ao desenvolvimento “de duas competências complementares e, até certo ponto, sobrepostas: a sua competência de aprendizagem e a sua competência de comunicação. Por outras palavras, ser um aluno competente e ser um

falante competente devem representar finalidades explícitas da aprendizagem linguística em contexto escolar” (Vieira e Moreira, 1993: 22).

Neste sentido, apraz-nos fazer referência, ainda que breve, a todo um conjunto de - **materiais construídos** – materiais estes elaborados com critérios e objectivos específicos, de forma a responder a questões pedagógico-didácticas relativas ao ensino da LE:

- **manuais escolares** – pouco utilizados no 1º CEB¹⁰, os manuais escolares (apresentados em forma de livros de texto – *textbooks* - e/ou livros de exercícios - *workbooks*) facilitam o desempenho do professor, pois fornecem sugestões acerca dos conteúdos a abordar e das estratégias a desenvolver;

- **fichas de trabalho** – podem ser apresentadas a preto e branco ou a cores e a informação nelas contida deve estar de acordo com os conteúdos abordados. Poderão ter como função a sistematização dos conteúdos introduzidos (ficha informativa), a prática dos tópicos abordados na aula (ficha de trabalho) ou a avaliação dos conhecimentos dos alunos (fichas de avaliação). As fichas permitem um trabalho mais individualizado por parte dos alunos, embora também se possam utilizar colectivamente, nomeadamente no momento da correcção das mesmas;

- **fantoques** – podem ser feitos em papel ou noutro tipo de material (pano, plástico) e têm como principal finalidade a realização de diálogos e/ou pequenas representações;

- **cartões com imagens** – quando construídos pelo professor poderão ser o resultado de colagens de imagens retiradas de fontes diversas (revistas, Internet, manuais escolares), poderão variar de tamanho, de acordo com a finalidade a atingir. De entre outras funções, são úteis para a apresentação de vocabulário novo;

- **cartões com jogos** - podem variar em tamanho e forma e os conteúdos a apresentar ajustar-se-ão à matéria a ser leccionada. Estes cartões permitem um número indeterminado de jogos durante os quais as crianças são levadas a interagir com a LE;

- **acetatos** – são práticos para transportar e guardar e permitem um sem número de actividades para toda a turma em simultâneo - jogos colectivos, exposição de vocabulário novo, etc...;

- **cartazes** – apresentados em cartolina ou noutro tipo de papel, com diferentes cores e tamanhos, quer sejam comprados, quer sejam construídos pelo professor, permitem a abordagem de todos os conteúdos a leccionar assim como de um trabalho mais colectivo;

¹⁰ Tal deve-se ao facto do ensino da LE no 1º CEB ser facultativo e de não existir programa.

- **rádio/gravador de cassetes** - a audição de pequenos diálogos/textos ou histórias completas é uma estratégia importante para a aprendizagem da LE, pois as crianças poderão ouvir a LE em situação real. No entanto, este tipo de material também poderá ser utilizado com vista à gravação, e posterior audição, das conversações das próprias crianças, para que estas se apercebam de uma forma mais realista da sua evolução;

- **jogos** – jogar é uma actividade que, natural e universalmente, as crianças gostam de realizar. O jogo promove a cooperação em grupo, a sensibilidade aos problemas dos outros, assim como a interdependência e a formação da identidade pessoal. Ao jogar, a criança tem de falar com os colegas e a comunicação estabelece-se num clima de cooperação, mobilizando a criança todos os recursos linguísticos que possui em LE e, ao mesmo tempo, as suas capacidades de aprendizagem. Os jogos podem ser orais, escritos, audiovisuais, de cartas e de tabuleiro, charadas, mímica, etc..., pelo que têm que ter por base todo um conjunto de materiais facilitadores da concretização dos mesmos. Citando Julia Khan “children play and children want to play. Children learn through playing. In playing together, children interact and in interacting they develop language skills” (1991: 142);

- **rimas, poemas e provérbios** – estes materiais têm um lugar de destaque na abordagem da LE, pois integram o repertório comunicativo da criança a par de uma perspectiva cultural e lúdica. A este respeito Maria José Frias refere “...representam a tendência natural do locutor em brincar com os sons e os sentidos; têm objectivos comunicativos porque as mensagens são apreendidas, mesmo sem serem compreendidas (há formatos que são sentidos), e porque os jogos verbais têm estatuto na sociedade, particularmente na sociedade infantil, enriquecem o percurso da criação verbal da pessoa.” (1992: 151);

- **canções** – uma vez que as canções são facilmente interiorizadas na infância, permitem a familiarização com outras sensibilidades culturais e musicais e o controlo da pronúncia e da entoação. Brian Wenk explicita esta ideia da seguinte forma: «On apprend une mélodie en la répétant, en fixant son attention sur son rythme et sur la façon de prononcer le texte. Les chansons nous montrent les allongements et autres régularités de la langue sous une forme plus claire» (1989: 10).

Entendemos pertinente referir que nos últimos 50 anos as informações tecnológicas transformaram profundamente todas as áreas da actividade humana, na qual inserimos a área da educação, e nesta a área, a do ensino/aprendizagem de LEs. A sua influência, associada a um impacto colossal na sociedade actual, condiciona comportamentos e estabelece novos padrões de aprendizagem e interacção. Tomemos como exemplo a trivialização do acesso à Internet que criou um novo modo de vida, invadiu as nossas vidas, a nível pessoal e profissional. Estão criadas, deste modo, condições para mudanças significativas para serem tomadas em linha de conta pela educação em geral e pelas línguas em particular. Tudo se encaminha para a existência de novos caminhos de ensinar e aprender, novos meios de abordagem das LEs (materiais multimédia – vídeo, áudio e texto), que criarão uma atmosfera diferente da da sala de aula tradicional, novas formas de interacção síncrona (em tempo real ou numa aula virtual) ou assíncrona (em que a interacção não se concretiza em tempo real, tal é o caso do e-mail).

Deste modo, e no âmbito das evoluções tecnológicas constantemente registadas, consideramos de extrema importância os **materiais multimédia**, ou seja, aqueles “which make use of a number of different media. Often they are available on a CD-Rom which makes use of print, graphics, video and sound” (Tomlinson, 1998: xii). São materiais de extrema importância, visto geralmente serem interactivos, o que permite aos alunos receberem *feedback* do que escrevem ou dizem. Este tipo de materiais vai ao encontro das constantes e rápidas evoluções tecnológicas hoje sentidas, assim como das exigências e necessidades dos alunos.

Com a intenção de educar alunos autónomos, no que concerne a utilização da LE, torna-se imprescindível fazer referência aos “**self-access materials**” (Tomlinson, 1998: xii), materiais estes que são construídos para um uso independente por parte dos alunos. São materiais feitos ou adaptados pelos professores e que permitem um trabalho quer individual, quer em pares ou em grupos, por parte dos alunos. Este trabalho é levado a cabo sem a supervisão directa do professor. Geralmente, este tipo de materiais não é utilizado em sala de aula (onde a presença do professor é constante o que inibe, até certo ponto, a promoção de um sentimento de independência por parte do aluno), mas em casa, em bibliotecas ou em centros de estudo.

Os materiais até então referidos poderão ser agrupados em duas categorias: **quanto à forma** e **quanto ao conteúdo** (cf. Strecht-Ribeiro e Avença, 2001). Assim, e **quanto à forma**, podem agrupar-se da seguinte maneira:

- *documentos sonoros* – cassetes áudio, vídeo, jogos, rimas e poemas, canções ou histórias – que são considerados como um bom suporte para a aprendizagem dos aspectos fonológicos e prosódicos da LE (discriminação e articulação de sons, ritmo e entoação);

- *documentos visuais* – cartazes, acetatos, cartões, fantoches – ocupando a imagem lugar privilegiado no ensino da LE, como complemento da palavra e não só, estes tipos de materiais são verdadeiros textos icónicos, tendo como função acompanhar o texto verbal, explicitá-lo ou mesmo incentivar a sua criação.

Quanto ao conteúdo, os materiais poderão ser agrupados da seguinte forma:

- materiais que visam desenvolver a capacidade de compreensão e proporcionar meios linguísticos de base que permitam trabalhar na dinâmica criada na classe, através da pronúncia, da memorização e do desenvolvimento da acuidade auditiva. Podemos incluir aqui os jogos, as rimas e poemas, as canções e as histórias;

- materiais que servem de suporte a actividades e identificação e combinação, isto é, exercícios que permitem trabalhar conceitos apresentados, em que os alunos devem ser capazes de reutilizar as aquisições em contextos diferentes, através de actividades que vão mobilizar outras capacidades cognitivas. Estes materiais podem assumir a forma de fichas de trabalho e de actividades manuais.

Se até então temos mencionado *materiais construídos* propositadamente para o ensino da LE, a nossa exposição não estaria completa sem abordarmos os **materiais autênticos**. De acordo com diversos autores estes materiais são “suportes (meios áudio-scripto-visuais) não construídos com fins de utilização pedagógica” (Abe et al., 1979; Nunan, 1988; McGarry, 1995, cit in Vieira, 1998: 107). São os materiais existentes no mercado, concebidos sem terem por fim a utilização pedagógica para o ensino da LE; são o reflexo de uma realidade sócio-cultural do país ou dos países onde a língua é falada. Este tipo de materiais possibilita o confronto do aluno com usos reais da LE e a descoberta dos seus modos de enunciação e funcionamento.

Como já referimos, o tipo de materiais utilizado pelo professor de LE depende, não só dos objectivos que se pretendem alcançar, como também das características do público a que se destinam. Neste sentido é, pois, inquestionável a importância de todo o processo que envolve a construção/selecção dos materiais a utilizar.

4.3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO/SELECÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS

Os materiais existentes para a aprendizagem da LE no 1º CEB são poucos, desconhecidos, alguns inadequados e caros, pelo que há necessidade de inovar metodologias, melhorar a sua concepção e potencializar a formação dos professores para a sua construção/selecção e utilização. Os editores portugueses ainda não enveredaram muito pela produção de materiais para o ensino/aprendizagem das LEs nos primeiros anos de escolaridade; os que existem são predominantemente estrangeiros, elaborados, por vezes, para situações ou metodologias específicas de aprendizagem. Constata-se neles, por vezes, falta de adequação à idade das crianças e pouco ou nenhum apelo à interdisciplinaridade. Também não são muito visíveis referências culturais que possam conduzir a um melhor conhecimento de outras realidades culturais.

Deste modo, torna-se premente a necessidade do professor construir os seus próprios materiais, processo este que implica um conjunto de competências por parte de quem os constrói, de modo a rentabilizá-los o mais adequado e correctamente possível.

De acordo com a figura nº1, a qual sumaria as várias fases do processo de construção dos materiais, podemos verificar que o “construtor/seleccionador” dos materiais começará por *identificar a necessidade dos materiais* ou o propósito com que os mesmos vão ser construídos. De seguida, *explorará os conteúdos linguísticos* (funções e *skills*) a serem abordados nos e pelos materiais, de modo a produzir materiais informativos para os seus alunos. Os materiais a construir têm que estar de acordo com o público-alvo, com as suas vivências e os seus interesses pessoais, daí que a *concretização contextual* deste processo (na qual estão inseridas a selecção de textos e de ideias) seja uma fase importante para a concretização desses mesmos materiais. Na *realização pedagógica*, o professor adequa os materiais aos objectivos que se pretendem atingir, seleccionando as actividades e instruções que devem constar dos materiais. A próxima fase – *produção física* – denota a importância que a apresentação e o aspecto físico dos materiais detêm.

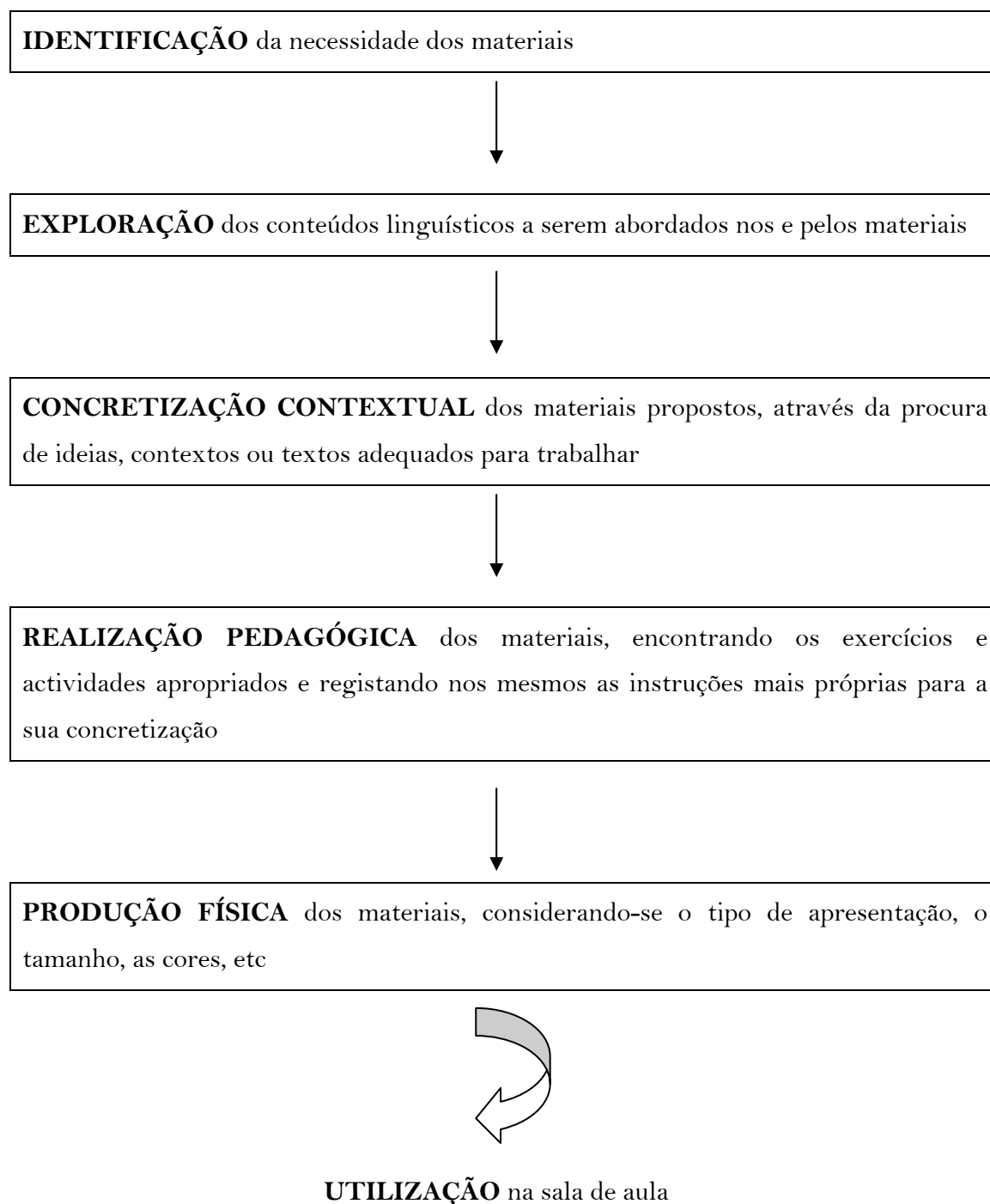


Figura nº 1: Processo de construção dos materiais (adap. de Tomlinson, 1998: 97).

A figura nº1 resume o processo de construção dos materiais, mas numa sequência unidireccional e estática. Infelizmente, a maioria dos construtores de materiais move-se nesta direcção, passando por algumas ou mesmo por todas estas fases. A unidireccionalidade deste modelo poderá ser a causa de muitos materiais pecarem pela

falta de um “toque final” e, acrescentaríamos, pessoal, com vista à sua adaptabilidade aos diferentes contextos a que se destinam. Assim sendo, esta figura não ilustra até que ponto a construção dos materiais pode ser um processo dinâmico e ajustável.

Numa primeira instância, e terminado o processo de construção de materiais com o seu uso na sala de aula falta uma fase de *avaliação dos materiais utilizados*. O acto de avaliar tornará o processo dinâmico, ao permitir ao professor/construtor dos materiais verificar se os mesmos atingiram ou não os objectivos pretendidos. Um segundo aspecto a ter em conta nesta linha de ideias é que a mente humana, quando tenta encontrar soluções para os problemas, não processa a informação linearmente (como é sugerido pela figura nº 1). Assim, depois da utilização dos materiais o professor reflectirá com o intuito de verificar os resultados da utilização dos mesmos, projectando, em futuros materiais, elementos em falta nestes, (re)construindo o seu saber-fazer e desenvolvendo competências capazes de responderem às necessidades educativas.

Cremos ser lícito afirmar que, mais do que avaliar os materiais depois de terem sido utilizados, temos que imaginar uma panóplia de caminhos e percursos de *feedback* de modo a conferirem dinamismo e auto-regulação a todo o processo. Parece-nos, pois, que tal percurso está bem patente na figura nº 2. Por conseguinte, durante a utilização dos materiais o professor fará uma reflexão sobre o uso que lhes está a dar adaptando-os, sempre que necessário, às circunstâncias com que se vai deparando no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, desenvolvendo, deste modo, competências próprias para aqueles momentos e públicos específicos.

É, pois, inquestionável a importância do “*ciclo prático*” que, no seu todo, permite uma reflexão retro e prospectiva, voltada para a transformação: aprende-se na formação do como foi, do como poderia ter sido e do como deverá ser.

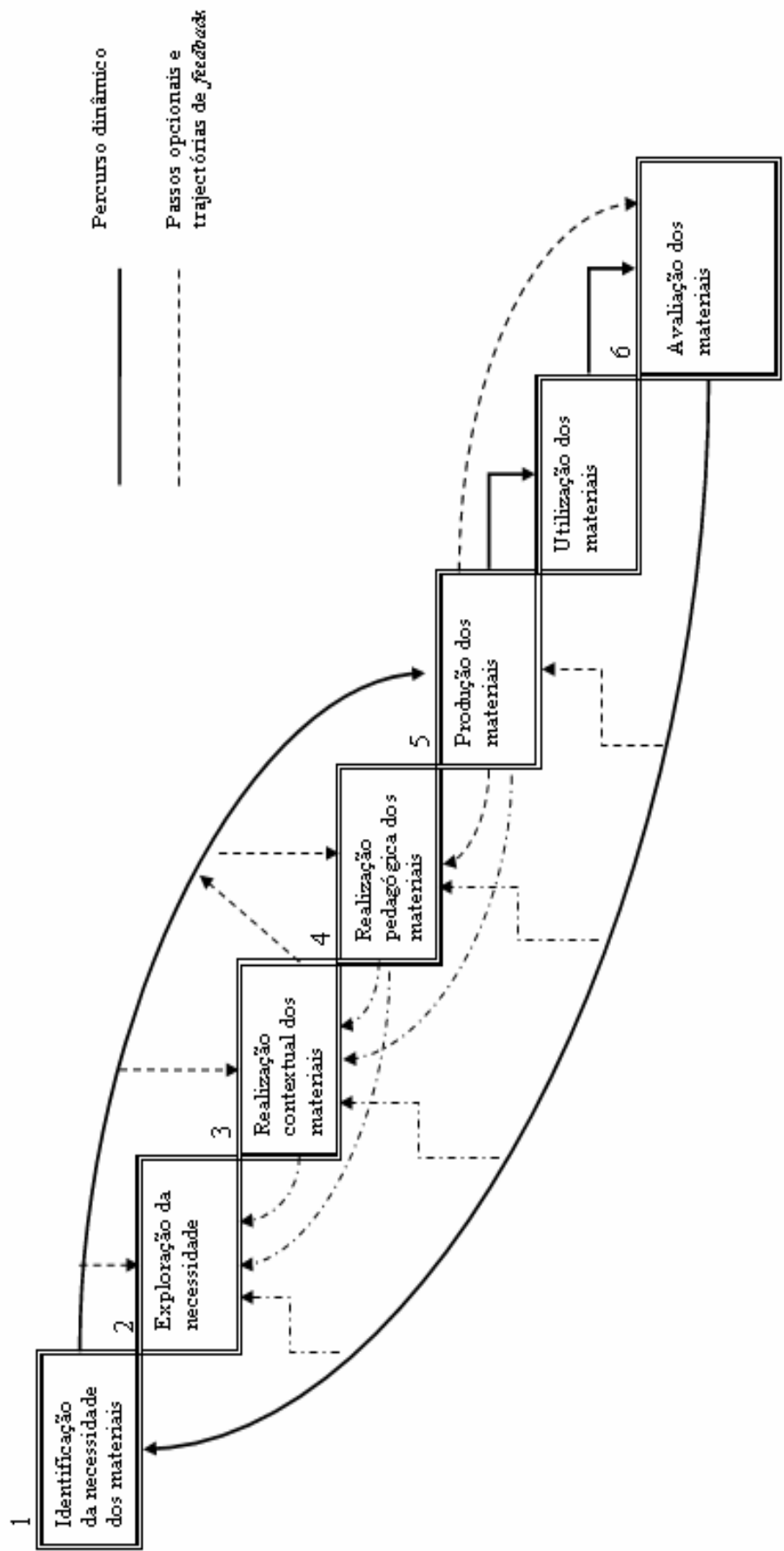


Figura nº 2: Percurso do professor na construção de materiais (adap. de Tomlinson, 1998: 98).

Pela figura apresentada (figura nº2) apraz-nos constatar que o processo de construção e utilização de materiais se completa com mais uma fase – a *avaliação dos materiais*. Neste sentido é-nos enfatizada a natureza dinâmica do desenvolvimento dos materiais e é-nos lembrado como os mesmos têm que ser constantemente revistos, de modo a irem ao encontro das características dos destinatários.

A avaliação dos materiais será um processo não só retroactivo, mas inerente ao próprio processo de construção e utilização dos mesmos, “systematic appraisal of the value of materials in relation to their objectives and to the objectives of the learners using them” (Tomlinson, 1998: xi). Esta avaliação poderá ser feita em três momentos distintos:

a) **antes da utilização dos materiais**, sendo, nesta fase, focada no valor potencial dos mesmos - não podemos descurar que analisar materiais antes da sua utilização implica, por parte do professor, uma atitude diferente da de analisar materiais em situação concreta de uso. Pelo exposto, bons materiais são aqueles que estão consistentemente bem informados acerca das necessidades, das motivações e dos contextos, quer dos alunos, quer dos professores; são aqueles que serão usados como “engenho” pedagógico, isto é, como “ferramentas” facilitadoras para o ensino e aprendizagem da LE. Esta análise tem que estar focada nas tarefas pedidas aos alunos e no que Breen e Candlin (1987) denominam de “process competence” dos alunos. Segundo Brian Tomlinson, “process competence refers to the learners’ capacity to draw on different realms of *knowledge* (concepts, social, behaviour, and how language is structured), their *effects* (attitudes and values), their *abilities* to express, interpret and deduce meanings, and to use the different *skills* of reading, writing, speaking and listening (1998: 194). Nesta fase o professor terá que reflector sobre o aprendente a quem se destinam os materiais, transpondo, deste modo, para a prática, os conhecimentos que adquiriu durante a sua formação. Deste modo, os conhecimentos teóricos serão, assim, transformados num saber-fazer característico do profissional reflexivo;

b) **durante a utilização de determinados materiais**, focada no conhecimento e descrição do que os alunos estão a fazer - o que acontece na sala de aula e o que ocorre do uso dos materiais depende de numerosos factores, entre eles a reinterpretação feita aos materiais e às tarefas tanto pelos professores como pelos alunos em situação. Aqui o professor fará uma reflexão sobre o uso que está a dar aos materiais adaptando-os, sempre que necessário, às circunstâncias com que se vai deparando no decorrer do processo de

ensino/aprendizagem, desenvolvendo, deste modo, competências próprias para aqueles momento e alunos específicos;

c) **depois do uso dos materiais**, desta vez focada na análise do resultado do uso dos mesmos, relativamente aos objectivos inicialmente pretendidos, assim como às potencialidades de aprendizagem que a sua utilização permite. Então, o professor reflectirá com o intuito de verificar os resultados da utilização dos materiais e, acima de tudo, de projectar em futuros materiais elementos em falta nestes, de modo a (re)construir o seu saber-fazer e a desenvolver competências capazes de reponderem às necessidades que um futuro incerto lhe reserva.

Pelo exposto podemos constatar que a avaliação, no seu todo, permite desenvolver as várias dimensões da competência profissional (cf. Zimpher & Howey, 1987 e Cap. I).

Embora possamos ter dado a entender que este processo - o de construção dos materiais - é linear e simples, no entanto, muitos são os constrangimentos sentidos durante o mesmo. O facto dos materiais serem feitos para um grupo e não para uma só pessoa implica que sejam adaptáveis a várias situações de aprendizagem (cada uma delas única) e a todos os professores e alunos (também cada um destes com características diferentes). Outro facto a ter em conta é que os materiais têm que predeterminar as diferentes fases e os diferentes ritmos do processo de ensino/aprendizagem, também estes imprevisíveis.

Neste sentido, o que se pretende na complexa tarefa de construir materiais é que haja uma estreita ligação entre os três principais elementos deste processo (figura nº3).

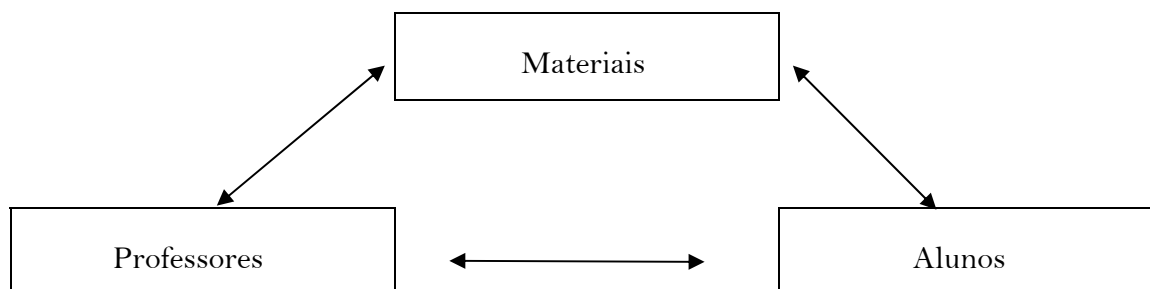


Figura nº3: Elementos do processo de construção dos materiais.

Em alguns casos consegue-se uma relação estreita entre estes três elementos, principalmente quando os materiais são construídos para um grupo específico de alunos.

Mas, mesmo nesta situação, e devido às diferenças entre cada um dos elementos do grupo, assim como a alguns factores inerentes ao próprio professor¹¹, nunca se conseguirá uma adequação perfeita.

Todo o professor tem que estar preparado para adaptar os materiais previamente construídos “in order to improve them or to make them more suitable for a particular type of learner”. Esta adaptação pode incluir “reducing, adding, omitting, modifying and supplementing” (Tomlinson, 1998: xi). Assim, usando materiais comprados, o professor dispõe de diversas possibilidades de adaptação dos mesmos através da omissão, adição, redução, extensão, modificação, substituição, reordenação e expansão de actividades ou conteúdos presentes nos mesmos. Ao invés, se construindo os materiais a usar, o professor poderá recorrer a diversas fontes, entre elas, manuais escolares, cassetes vídeo e áudio, Internet, etc.

Fazer um bom plano de aula pode ser considerado “the art of mixing techniques, activities and materials in such a way that an ideal balance is created for the class” (Tomlinson, 1998: 259). Caso os professores disponham de um vasto número de técnicas e actividades para a abordagem da LE eles questionar-se-ão, durante a planificação da aula, sobre o que é que os alunos sentirão, aprenderão ou serão capazes de executar no final da aula (ou das aulas) que não sentiam, não sabiam e não eram capazes de executar no início da aula. Respondendo a esta questão central os professores estabelecerão os objectivos para a aula e promoverão, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional.

Pelo exposto, o professor deverá estar receptivo aos sinais dos alunos, mudando as suas estratégias e o uso dos materiais seleccionados/construídos de acordo com os seus aprendentes não descurando que todo este processo de ensino/aprendizagem tem um percurso a seguir, por esta ordem de ideias, a sua função será a de manter vivo o interesse dos alunos pela LE.

Neste contexto cabe ao professor, utilizador/construtor de materiais, examinar as implicações que o uso de determinados materiais terá para a sua ou suas turma(s), formando, deste modo, opinião sobre a vantagem ou não do uso dos materiais em causa. Várias serão as questões a colocar aquando da avaliação dos materiais [avaliação esta feita antes, durante e depois da sua utilização]: que competências linguísticas se desenvolvem? e de aprendizagem? que lugar concedem ao aluno? que prazer lhes dá? que percurso de

¹¹ Estes factores incluem o nível de competência e confiança linguística, experiências de aprendizagem pessoais, a própria personalidade do professor (introvertido/extrovertido, dinâmico/passivo, etc) e o estilo de ensinar (directivo/consultivo, etc).

aprendizagem permitem? que oportunidades de contactar e/ou sistematizar a língua se abrem? ajudam na resolução de problemas? estão centrados no aluno?

É a resposta a estas e outras questões que pretendemos explicitar no ponto seguinte quando nos referimos aos critérios a ter em conta aquando da construção/selecção e utilização dos materiais.

4.4. CRITÉRIOS PARA A CONSTRUÇÃO/SELECÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS

A componente emotiva tem que ser considerada ao longo de todo o processo de aprendizagem da LE no 1º CEB, pois uma criança que está emocionalmente ligada à aprendizagem da LE conseguirá desenvolver a sua competência linguística com mais facilidade e sucesso, dado que esse desenvolvimento lhe dará prazer e será significativo para o seu percurso pessoal e escolar.

Neste sentido, é incumbência do professor organizar todo um conjunto de actividades passíveis de concretização na sala de aula, actividades estas tendo por base a expressão corporal, dança, jogos diversos, actividades perceptíveis, musicais, plásticas e envolvendo a exploração da linguagem através de textos autênticos como poemas, rimas, canções, histórias. A referida organização passa, não só pela planificação coerente das ditas actividades, como ainda pela organização e/ou construção de todo o material necessário para levar a bom termo as estratégias inicialmente pensadas. Neste contexto, cremos ser lícito afirmar que tal processo não será levado a cabo somente no momento de preparação da aula, mas durante todo o decorrer da aula. Pretende-se, assim, que este seja um processo activo e constante (cf. Tomlinson, 1998).

Não é só durante o período da formação inicial, mas durante toda a sua prática lectiva que os professores sentirão a necessidade de seleccionar materiais para os seus alunos. Estes materiais serão comprados ou, muitas vezes, elaborados pelos próprios professores. Este processo de selecção/construção dos materiais impulsiona o professor a avaliar se os mesmos são ou não os apropriados às necessidades dos seus alunos. Conforme Harmer (2000) diz, cabe ao professor traçar um perfil dos alunos alvo, assim como das suas necessidades, de modo a concluir acerca do tipo de materiais mais apropriado para eles.

Os materiais destinados à aprendizagem da LE devem reflectir, naturalmente, os objectivos e pressupostos gerais do ensino das línguas. A definição de critérios não se

apresenta tarefa fácil, dado que os materiais podem apresentar diferentes formas e conteúdos, de acordo com os objectivos que com eles se pretendem atingir.

Durante todo o processo de planificação da aula, na qual incluímos o momento de selecção e construção de materiais, parecem ser dois os princípios que o professor deve ter sempre em linha de conta – **variedade** e **flexibilidade**. Na perspectiva de Brian Tomlinson, “variety means involving students in a number of different types of activity and where possible introducing them to a wide selection of materials” de modo a que a aprendizagem da LE seja um processo “interesting and never monotonous for the students” (1998: 258). Relativamente ao conceito de *flexibilidade*, este poderá ser circunscrito ao espaço da sala de aula, visto que “for any number of reasons what the teacher has planned may not be appropriate for that class on that particular day” (ib.). Neste contexto também os materiais terão que ser flexíveis, de acordo com o momento em que estão a ser utilizados. Em todas as turmas se encontram alunos com personalidades e características diferentes. Assim, as actividades que são apropriadas para um aluno podem não o ser para outro. O professor que acredita na variedade será, obrigatoriamente, flexível visto ser este o único modo de providenciar a todos a oportunidade de se envolverem na aprendizagem da LE.

Durante a fase de construção dos materiais, o executor de tão responsável tarefa terá que ter um conhecimento profundo da estrutura pretendida nos materiais com vista a reduzir a disparidade entre os objectivos a alcançar e os materiais em construção. O construtor dos materiais terá que ter sempre em conta que, nos primeiros anos de escolaridade, os objectivos gerais de ciclo são prioritários em relação aos conteúdos. Através das aprendizagens fundamentais as crianças desenvolvem aptidões gerais cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais e culturais. De igual modo, durante a utilização dos materiais, a estrutura inicialmente traçada ajudará o professor a alterar ou não o uso predefinido dos materiais. De forma a que esta avaliação se torne coerente o construtor/seleccionador dos materiais deverá clarificar os aspectos nos quais os materiais são ou não apropriados, assim como justificar tal adequação ou inadequação.

Nesta fase [de construção/selecção dos materiais] o professor, e conforme já referimos no ponto precedente, terá que reflectir sobre o aprendente a que se dirige, transpondo, deste modo, para a prática, os conhecimentos que adquiriu durante a sua formação (inicial ou contínua). Os conhecimentos teóricos serão, assim, transformados

num saber-fazer característico do profissional reflexivo. O professor avaliará se os materiais são ou não atractivos, úteis, adequados, etc. para os seus alunos.

Um outro aspecto deveras pertinente refere-se ao tipo de linguagem utilizada nos materiais. Esta deverá ser realista, estar de acordo com a faixa etária e com as vivências dos alunos a que se destina. A abordagem de novos itens deverá demonstrar uma progressão lógica e apropriada para os alunos.

Embora a maior parte dos estudiosos considerem de extrema importância que os materiais devem corresponder às necessidades e interesses dos alunos, em nosso entender eles também deverão estar de acordo com as necessidades e as motivações dos professores que os vão utilizar. Se os professores não estiverem entusiasmados com os materiais a utilizar, tal falta de entusiasmo reflectir-se-á nos alunos e os materiais perderão credibilidade, o que reduzirá a motivação e o investimento dos alunos no processo de aprendizagem da LE.

Pretende-se que os materiais permitam ao aluno aprender o que precisa para participar numa determinada actividade, de modo a que essa aprendizagem seja realizada.

Com vista à consecução destes objectivos muitas são as fontes passíveis de serem utilizadas para a construção de materiais, partindo das mais frequentes: Internet, manuais escolares, revistas; para as “menos lembradas” – copos de iogurtes, fitas de várias cores, postais, todos os tipos de papéis, carimbos, botões, moedas, embalagens vazias de todos os tipos, “restos” de materiais já usados, etc. Qualquer material, por menos útil que nos pareça, será considerado de uma utilidade e diversão extrema aos olhos de uma criança, como tal, porque não o aproveitarmos como meio de desenvolvimento da competência comunicativa da criança (e acrescentaríamos, para o desenvolvimento da competência profissional do próprio professor).

A construção e utilização destes materiais espelharão o reflexo do saber-fazer do professor, que terá tido em conta as intenções da sua actuação tal como os conteúdos a abordar e, simultaneamente, uma abertura para outras formas de ver o quotidiano. Será através deles que se abordarão as várias dimensões do ensino da LE, sejam elas linguísticas, culturais ou outras.

Como síntese, podemos dizer que, os materiais construídos/seleccionados pelos professores deverão obedecer a todo um conjunto de características que passamos a apresentar no quadro da página seguinte.

| | |
|-------------------------------|--|
| LÚDICOS | . parte integrante do processo de desenvolvimento linguístico da criança, permitindo que o aluno aprenda através do prazer de brincar com a língua. |
| MULTICULTURAIS | . contemplando a vertente cultural, promovendo a solidariedade, o respeito e a aceitação da diferença. |
| MOTIVANTES E ATRAENTES | . sendo fonte de motivação, despertando para o outro, para a sua língua, usos e costumes. |
| INTERDISCIPLINARES | . contemplando o princípio de que a abordagem da LE deve ser articulada com as restantes áreas curriculares, apelando aos conhecimentos dessas mesmas áreas. |

Quadro 1: Características dos materiais para o ensino da LE.

Adaptado de Gérard e Rogiers (1993)

Apaz-nos, também, fazer referência a todo um conjunto de critérios presentes num estudo de Strecht-Ribeiro e Avença (2001), estudo este ao longo do qual se tentou “focar certos aspectos específicos importantes do desenvolvimento das crianças ao nível linguístico, cultural, multicultural, sócio-afectivo e psico-pedagógico” (Strecht-Ribeiro e Avença, 2001: 85) de modo a evidenciar as vantagens da aprendizagem da LE no 1º CEB. Assim, os critérios do referido estudo, apontam aspectos linguísticos, culturais, sócio-afectivos e psico-pedagógicos:

| CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ Fomenta a interação comunicativa ♦ Apresenta boa qualidade de <i>input</i> linguístico ♦ Contempla os aspectos fonológicos da língua ♦ É contextualizado ♦ Permite uma aprendizagem em espiral ♦ Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção ♦ É relevante para a aprendizagem da forma, significado e uso da língua ♦ Fomenta o gosto por aprender outras línguas ♦ Apela à consciencialização de semelhanças e diferenças no funcionamento das línguas ♦ Desenvolve a acuidade auditiva e a articulação oral ♦ Apresenta marcas de oralidade ♦ Fomenta a aquisição de competências e compreensão linguística |

| CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">♦ Contempla dados civilizacionais♦ Evita estereótipos♦ Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças culturais♦ Apresenta documentos autênticos♦ Fomenta o direito à diferença♦ Valoriza a comunicação e solidariedade entre os povos♦ Fomenta atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo |
| CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFECTIVO |
| <ul style="list-style-type: none">♦ Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil♦ Favorece a auto-motivação, a auto-confiança e a auto-estima♦ Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem♦ Cria o gosto pelo desafio e pela criatividade♦ Fomenta o sentido de autonomia♦ Contribui através de valores (implícitos ou explícitos) para a formação cívica do aluno♦ Permite que o aluno tome decisões e resolva problemas |
| CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO |
| <ul style="list-style-type: none">♦ Apresenta actividades lúdicas♦ Inclui actividades variadas♦ Está adequado ao nível etário dos alunos♦ Apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno♦ Estimula outras aprendizagens e o recurso a outras áreas de conhecimento♦ Apresenta estratégias de aprender a aprender♦ Desenvolve as diferentes formas de expressão estética e artísticas♦ Fomenta o trabalho de pares e de grupo♦ Fomenta atitudes de pesquisa♦ Fomenta a utilização de recursos diversos para a organização da informação e da aprendizagem♦ Fomenta o gosto pela utilização de novas tecnologias♦ Apresenta ilustrações coloridas e atraentes |

Quadro 2: Critérios para a elaboração de materiais para o ensino da LE

(Adaptado de Strecht-Ribeiro e Avença, 2001)

Nos **critérios de tipo linguístico** integram-se aqueles que contemplam o facto da LE dever ser integrada em situações reais de comunicação, devendo, por isso, dar-se importância à expressão oral. Neste contexto é muito importante que o conteúdo linguístico dos materiais seja seleccionado de forma a proporcionar uma relação adequada de funções/estruturas/léxico.

Relativamente aos **critérios de tipo cultural e intercultural**, os materiais deverão promover uma exposição a aspectos culturais diversos (quer em consonância, quer em contraste com os da sua própria língua e cultura). Deste modo a criança “sairá de si própria” e do seu centrismo, descobrindo outros olhares sobre a realidade.

No que concerne os **critérios de tipo sócio-afectivo**, torna-se pertinente que os materiais estejam relacionados com as capacidades e os interesses dos alunos, que apelem à expressão de sentimentos e atitudes, que fomentem a interacção e a autonomia, permitindo, assim, uma aprendizagem significativa.

Quanto ao último grupo de critérios apresentados por Strecht-Ribeiro e Avença (2001) – **critérios de tipo psico-pedagógico** – caberá aos materiais proporcionar aos alunos uma aprendizagem tendo em conta não apenas os objectivos curriculares, mas ainda objectivos educacionais gerais. Deste modo, impõe-se que os materiais estejam de acordo com o nível etário dos alunos e que favoreçam estratégias de trabalho facilitadoras da aprendizagem da LE.

Embora Gérard e Rogiers e Strecht-Ribeiro e Avença refiram os mesmos critérios (características para Gérard e Rogiers), agrupam-nos de forma diferente.

Assim, Gérard e Rogiers (1993) apresentam oito características e Strecht-Ribeiro e Avença (2001) apenas quatro critérios.

Por considerarmos que as características adicionais de Gérard e Rogiers (1993) não passam de subdivisões das propostas por Strecht-Ribeiro e Avença (2001), optámos por considerar neste estudo apenas os quatro critérios apresentados por estes autores, critérios estes que consideramos como categorias do nosso estudo e que organizámos da forma apresentada no quadro seguinte.

| CATEGORIAS | MICRO-CATEGORIAS |
|--|---|
| C1 - CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO | 1.1. Fomenta a interacção comunicativa 1.2. Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção 1.3. Desenvolve a acuidade auditiva e a articulação oral 1.4. Fomenta a aquisição de competências linguísticas |
| C2 - CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL | 2.1. Contempla dados civilizacionais 2.2. Evita estereótipos 2.3. Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças 2.4. Fomenta atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo |
| C3 - CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFFECTIVO | 3.1. Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil 3.2. Favorece a auto-motivação e a auto-confiança 3.3. Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem 3.4. Fomenta o sentido de autonomia e de auto-estima |
| C4 - CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO | 4.1. Apresenta actividades lúdicas 4.2. Inclui actividades variadas 4.3. Está adequado ao nível etário dos alunos 4.4. Apresenta uma organização coerente e funcional 4.5. Fomenta o gosto pela utilização de novas tecnologias 4.6. Apresenta ilustrações coloridas e atraentes |

Quadro 3: Critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais

Pretendendo que os materiais sejam as “ferramentas” auxiliaadoras e facilitadoras de todo o processo de ensino/aprendizagem da LE no 1º CEB e com vista a enriquecermos as características referidas anteriormente, parece-nos, pois, pertinente enumerar todo um conjunto de princípios a que, segundo Tomlinson (1998), os mesmos deverão obedecer:

a) *provocar impacto* – despertando a curiosidade, o interesse e a atenção dos alunos. Se tal for conseguido haverá uma possibilidade maior de os alunos aprenderem os conteúdos abordados nos mesmos. Julga-se que os materiais poderão provocar impacto através da inovação (com tópicos, ilustrações e actividades pouco usuais), da variedade (quebrando a monotonia dos materiais clássicos através do uso de diferentes fontes), da apresentação atractiva (com cores atractivas, pouca condensação de informação, uso de imagens), de conteúdos apelativos (com tópicos de interesse para os alunos, permitindo-lhes aprender algo de novo).

Um aspecto fundamental a ser tido em consideração é a variação do nível de impacto. O que oferece impacto a uma turma no Brasil poderá não o conseguir numa turma na Áustria; o que provoca impacto numa turma de 10 alunos, poderá não o conseguir numa turma de 5. De modo a maximizar o impacto provocado pelos materiais o

“construtor” dos mesmos tem que conhecer bem os alunos destinatários, oferecer uma escolha variada de materiais, assim como dos tópicos neles abordados;

b) *ajudar os alunos a sentirem-se à vontade* – tal como afirmam Dulay, Burt e Krashen “research has shown... the effects of various forms of anxiety on acquisition: the less anxious the learner, the better language acquisition proceeds. Similarly, relaxed and comfortable students apparently can learn more in shorter periods of time (1982, cit. in Tomlinson, 1998: 8). A maior parte dos alunos beneficiará se a aprendizagem da LE se processar num ambiente sem pressões, pelo que os materiais poderão facilitar a promoção deste tipo de ambiente se abordarem apenas a informação necessária, apresentarem textos e imagens relacionadas com o ambiente/cultura dos alunos, forem utilizados como auxiliares da aprendizagem da LE;

c) *auxiliar os alunos a adquirirem confiança* – ainda na senda dos autores acima referidos “relaxed and self-confident learners learn faster” (Dulay, Burt e Krashen 1982, cit. in Tomlinson, 1998: 8). Criar confiança nos alunos não é sinónimo de simplificar os materiais a usar, mas antes utilizar materiais que estimulem os alunos um pouco além da competência em LE. Outro aspecto importante a ter em conta é a tentativa de encorajar os alunos para o uso de outros *skills* que não os directamente relacionados com a competência linguística, entre eles a criatividade e a imaginação;

d) *transmitir aos alunos que o que está a ser ensinado através deles é relevante e útil* – quando os materiais utilizados se baseiam nos interesses e nas vivências dos alunos, estes compreenderão, facilmente, que os conteúdos neles abordados são relevantes e úteis para si;

e) *incentivar e facilitar o auto-investimento do aluno* – os alunos lucrarão mais do processo de ensino/aprendizagem da LE se investirem, eles próprios, interesse, esforço e atenção nas actividades de aprendizagem. Os materiais serão uma ajuda preciosa para alcançarem o interesse, o esforço e a atenção antes referidos, visto fornecerem diversas escolhas de actividades, e dando a possibilidade de os alunos controlarem os vários tópicos apresentados, pelo comprometimento em actividades de auto-descoberta;

f) *auxiliar os alunos no percurso de aprendizagem* – a predisposição dos alunos para a aprendizagem pode ser facilitada através dos materiais, quando estes criarem situações que requeiram o uso de medidas variadas, não ensinadas anteriormente; através de materiais que certifiquem que os alunos têm domínio suficiente sobre as matérias abordadas num nível inferior/anterior antes de se passar para o nível superior/seguinte;

g) *expor os alunos ao uso da LE em situações reais* – o ideal seria todos os materiais providenciarem a exposição à LE em situações autênticas. Deste modo, os materiais deverão ser ricos em características típicas do discurso autêntico da LE em estudo;

h) *criar oportunidades de uso da LE de modo a que os alunos adquiram competências comunicativas* – têm que ser dadas oportunidades aos alunos para usarem a LE em situações “reais” de comunicação, mais do que em situações de comunicação totalmente controladas pelos professores;

i) *ter em conta que os resultados da aprendizagem da LE não são instantâneos* – o processo de aprendizagem da LE não é instantâneo e o resultado do mesmo varia. Com vista a facilitar este processo de aquisição da LE é importante que nos materiais seja reciclada a informação e as instruções e que os mesmos providenciem exemplos concretos de situações de comunicação;

j) *salvaguardar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos* – os materiais utilizados com os alunos têm que ser variados e salvaguardar os diferentes estilos de aprendizagem. Dos vários estilos de aprendizagem, podemos destacar: o visual, o auditivo, o cinestésico, o experimental, o estudioso, o analítico, o global, o dependente e o independente. Estes estilos variam com os conteúdos que estão a ser estudados, do local onde estão a ser aprendidos e dos objectivos da aprendizagem dos mesmos. Os materiais devem reunir características de modo a poderem adaptar-se aos diferentes estilos de aprendizagem da LE, não assumindo, deste modo, que todos os alunos podem beneficiar das mesmas abordagens;

k) *ressalvar as diferentes atitudes afectivas dos alunos* – os alunos deverão sentir-se bem emocionalmente em relação à LE, aos professores, aos colegas e aos materiais utilizados.

Alunos de turmas diferentes, usando os mesmos materiais, vão reagir de maneira diferente a nível de motivação e de atitudes relativamente à LE, aos professores, aos colegas da turma e aos próprios materiais em uso. Uma das características necessárias aos materiais é a presença de uma diversidade linguística nas suas instruções, com vista a abarcar a maior variedade possível de estilos de aprendizagem. Várias são as maneiras de assegurar tal diversidade, entre elas: providenciar a escolha entre diferentes tipos de textos; entre diferentes tipos de actividades; providenciar variedade, incluindo actividades que envolvam os alunos em discussões sobre as suas atitudes e sentimentos acerca do curso, dos materiais e do que eles provocam; encaminhar os materiais para os interesses e vivências dos alunos;

l) *maximizar o potencial de aprendizagem, encorajando o envolvimento intelectual, estético e emocional* – a realização de actividades que exijam criatividade, avaliação e ensaio no processamento das mesmas originará uma aprendizagem mais duradoura e profunda. Neste âmbito, é importante que os conteúdos dos materiais não sejam triviais e banais, mas que estimulem os pensamentos e os sentimentos dos alunos. É, igualmente, importante que as actividades não sejam demasiadas para que os alunos tenham tempo de utilizar as suas experiências e conhecimento prévios;

m) *permitir o uso da LE* - de acordo com Ellis “controlled practice appears to have little long term effect on the accuracy with which new structures are performed” (1990: 192, cit. in Tomlinsom, 1998; 21). Deste modo, os materiais não deverão condicionar a prática da LE pois este processo “has little effect on fluency” (Ellis and Rathbone, 1987, cit. in ib.), mas, antes, permitir o seu uso;

n) *providenciar oportunidades de regulação do processo* – A avaliação da língua que o aluno usa poderá tornar-se uma importante fonte de informação acerca do desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. Deste modo, às actividades propostas pelos materiais são pedidas a contribuição para a regulação do processo de aprendizagem.

Apesar de todas as considerações que temos vindo a fazer sobre os critérios de qualidade dos materiais acreditamos que mais investigações sobre os mesmos têm que ser

feitas com vista a contribuir para o desenvolvimento de materiais que atraíam e que, principalmente, facilitem a aprendizagem da LE.

Visto os materiais serem sempre, de uma forma ou de outra, constrangedores/inibidores da forma de agir do professor, este terá que exercitar constantemente o seu “julgamento” profissional sobre quando ou como determinado material deverá ser ou não utilizado (face às características da turma a que se destine e ao seu próprio conhecimento profissional).

Nesta ordem de ideias, a escolha dos materiais pelos professores é importante, não só por razões lógicas, mas também pelas oportunidades que a mesma oferece aos professores de exercitar as suas competências, estando, deste modo a contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

A complexidade inerente aos materiais dos dias de hoje e a propagação do seu uso, reflecte uma necessidade urgente de analisar os materiais de modo a que possamos ver “dentro deles” e possamos ter mais controle sobre eles. Sendo uma das “ferramentas” principais para o ensino/aprendizagem da LE, torna-se deveras importante a compreensão da sua natureza. Por conseguinte, os materiais terão que deixar de aparecer como *faits accomplis*, sobre os quais se tem pouco controlo e tornar-se-ão “the tools of the trade” (Scott & Ytreberg, 1993:108), por outras palavras, as “ferramentas” para a “troca” de saberes entre professor e alunos.

CAPÍTULO III

Um caso particular de supervisão

1. INTRODUÇÃO

No decorrer deste capítulo explicitaremos as opções metodológicas que orientaram o nosso estudo - sobre a construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais e a formação inicial dos professores.

Através deste estudo procurámos verificar qual o lugar que o saber-fazer ocupa nas práticas supervisivas a que são sujeitos os professores em formação inicial, pretendendo observar e compreender o lugar que os materiais ocupam na formação inicial de professores para o ensino da LE no 1º CEB; mais concretamente, pretendemos compreender o tipo de formação de professores de LE com vista à construção/selecção, utilização e avaliação de materiais para o ensino da língua no 1º CEB.

Por outras palavras, é nossa finalidade caracterizar o espaço ocupado pelo saber-fazer nas práticas supervisivas a que são sujeitos os professores em formação inicial, assim como, observar o tipo de estratégias utilizadas na formação inicial de professores de LE para a construção, utilização e avaliação de materiais para o ensino do Inglês no 1º CEB.

Com vista a dar resposta às questões apresentadas e à consecução dos objectivos anunciados descreveremos, ao longo deste capítulo, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados, apresentaremos os dados recolhidos e explicitaremos os procedimentos utilizados no seu tratamento.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo que se apresenta insere-se num paradigma de investigação de natureza qualitativa. Para Bodgan e Bicklen (1994) a designação de investigação qualitativa refere-se a um conjunto de estratégias de investigação que partilham determinadas características, como por exemplo, a riqueza dos dados em pormenores descritivos (o que geralmente torna complexo o seu tratamento estatístico) e o facto das questões de investigação não serem formuladas em termos de operacionalização de variáveis, mas sim com o objectivo de levarem à compreensão de fenómenos naturais.

Nesta mesma linha, Lessard-Hébert et al. (1994) consideram que o facto de uma investigação dever ser considerada qualitativa está relacionado quer com o tipo de dados e

resultados que a investigação produz, quer com os modos de actuação e postulados que lhe estão associados.

Em termos gerais, podemos dizer que, nas estratégias da investigação qualitativa, os comportamentos são interpretados em relação ao contexto e não se privilegiam os resultados em detrimento dos processos.

Lincoln (1990) aplica termos como *participação*, *cooperação* ou *experiência* à investigação qualitativa, afirmando que estes termos reflectem as dimensões dialécticas, dialógicas, sociais, interactivas e morais da ciência social. A investigação deste tipo é vista como um conjunto de processos sociais, caracterizados por laços frágeis e temporais, entre pessoas que procuram partilhar as suas vidas para alargar a sua compreensão do mundo. Neste sentido, o interesse da investigação reside no facto da mesma permitir a expansão das estruturas cognitivas do leitor, assim como ajudar o investigador principiante, numa determinada perspectiva teórica, acrescentando-lhe subtilidade e *nuances*, isto é, cumpre o critério de construção do conhecimento (cf. Donmoyer, 1990).

3. TIPOLOGIA DE ESTUDO – ESTUDO DE CASO(S) EM INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

O estudo de caso(s) não é uma estratégia exclusiva da investigação em educação nem tão pouco recente, atribuindo Walker (1983, citado em Marcelo et al., 1991) as suas origens ao campo da sociologia e situando-as na década de 20, nos Estados Unidos.

Desde então muitas definições de estudo de caso têm surgido.

Segundo Yin “case studies are the preferred strategy when **how** and **why** questions are being posed, when the investigator has little control over events and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context” (1989: 13).

Numa outra forma, próxima de Yin (1987, citado por Marcelo & Parrilla, 1991), poderíamos definir estudo de caso(s) como um modo de investigação que permite o estudo holístico de um acontecimento ou fenómeno contemporâneo dentro do contexto real em que se produz.

Denny diz que é um exame intensivo e completo de um aspecto, questão ou, quem sabe, de acontecimentos, que ocorrem num determinado espaço durante um determinado tempo (1978, citado em Marcelo et al., 1991: 12).

Já Walker se refere ao estudo de caso(s), como *um exame de um exemplo de acção*, poderemos concretizar essa conceptualização clarificando o sentido dos termos que utiliza

proceder-se a um *exame* é algo que se faz quando há uma intenção de compreender e é em função desse propósito que se vão definir as técnicas ou estratégias mais adequadas para prosseguir o estudo; a unidade de estudo, o *exemplo*, deve possuir características de estabilidade interna, nomeadamente quanto à sua origem e evolução e ser reconhecida como tal pelos sujeitos que a constituem; por último, resta salientar o carácter activo, dinâmico e em evolução do caso, a *acção* (cf. Walker, 1983, citado em Marcelo et al. 1991: 12).

Apesar do sintetismo desta última definição, a mesma consegue transmitir-nos o fundamental, dando ainda a ideia de um caso como algo dinâmico, em evolução. Este dinamismo resulta do facto de o caso ser estudado no seu contexto real não sendo, por isso, desejável manipular variáveis para estabelecer os limites entre o caso e o contexto em que se insere.

Segundo opiniões de vários autores, pode considerar-se que um estudo de caso(s) decorre num contexto natural e corresponde ao modo de investigação menos construído, o que o coloca como sendo o tipo de estudo mais natural e menos limitado. Sistematizando a caracterização de estudo de caso(s) em investigação, Lessard-Hérbert et al. (1990) consideram-no como o tipo de estudo menos manipulável, sendo, por isso, o menos controlado.

O estudo de caso(s) transporta-nos para locais onde a maioria de nós não teria oportunidade de ir, alargando o nosso conhecimento, a nossa compreensão, a nossa visão da realidade. Transporta-nos, ainda, para diferentes interpretações que, geralmente, reflectem o uso de linguagens teóricas alternativas e mais ou menos adequadas de um dado aspecto. Desta forma, podemos afirmar que o estudos de caso(s) corresponde a uma análise intensiva de uma situação particular, conhecida e caracterizada em pormenor através da recolha de informações diversificadas.

Shulman defende que “um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas um acontecimento ou incidente. Para que se possa chamar de caso, é preciso que se teorize – que se argumente que se trata de um caso, “de algo” ou que é um exemplo de um tipo de casos mais vasto (...) um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído” (1986, citado por Infante et al., 1996: 159).

A metodologia adoptada nesta investigação foi o estudo de caso(s), aqui concebido enquanto estudo cuja unidade de análise é um fenómeno que o investigador selecciona

para compreender em profundidade, independentemente do número de situações, participantes ou documentos em estudo (cf. McMillan & Schumacher, 1989). O objectivo é compreender o fenómeno, seja ele uma entidade educacional ou um processo. Tesch (1990) localiza o estudo de caso(s) no tipo de investigação qualitativa que busca a *compreensão da significação da acção*, através de processos de interpretação e de reflexão sobre a informação recolhida.

Para além de procurar significações e descrever casos (*como*), no estudo empreendido buscámos, também, descobrir relações, procurar explicações, comparar casos entre si, estabelecer relações entre processos e produtos (*porque*).

O estudo de caso(s) pode classificar-se de diferentes modos, consoante a intenção com que é construído, a forma como o projecto é elaborado ou a unidade de análise escolhida.

Tomando a unidade de análise como critério podemos classificar os estudos de caso em *estudo de caso(s) únicos* ou *múltiplos*. “En el primer grupo la unidade de análisis es un único caso, mientras que en el segundo son dos o más (sujetos, marcos, etc), los estudiados” (Yin, 1989; Marcelo et al., 1991: 16).

Para Yin (1989) o esquema metodológico a utilizar será o mesmo, quer se trate de um ou de outro tipo, no entanto convém ter em atenção que a lógica de um estudo múltiplo não é a lógica da amostragem, mas sim a da replicação. Esta replicação pode ser literal ou teórica. Se investigamos vários casos que se prevêem semelhantes, falamos de replicação literal, se, pelo contrário, os diferentes casos produzem resultados contraditórios, embora por razões previsíveis, estamos perante uma replicação teórica.

No contexto deste trabalho, acreditamos estar perante um **estudo de caso múltiplo** em que existiu uma replicação teórica, apesar de algumas diferenças evidenciadas pelos dados apresentados no capítulo IV.

Quanto ao desenho investigativo, tomando a unidade de análise como critério, Bodgan & Biklen (1994) distinguem entre o estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. Segundo este critério, o nosso estudo pode ser considerado um **estudo de caso múltiplo**, pois, recolheram-se dados sobre vários sujeitos.

É importante, ainda, referir os diferentes tipos de estudos de caso. A este propósito, Merriam distinguiu, no domínio da educação, três tipos de casos:

- 1) descritivos, quando apresentarem uma componente descritiva considerável;

- 2) interpretativos, quando o grau de análise for grande;
- 3) avaliativos, quando existe um dado grau de valoração de aspectos particulares (1988).

Erikson utiliza a expressão **investigação interpretativa**¹ para sublinhar que as abordagens assim designadas têm um grande interesse no significado conferido pelos sujeitos à acção que desempenham (1986: 120). Neste sentido, serão interpretativas as investigações que tomem em consideração esta dimensão na delimitação do objecto de estudo e nas suas opções metodológicas. Nesta perspectiva, a dimensão interpretativa é também uma característica fundamental deste trabalho.

Enquanto ferramenta utilizada para descrever e compreender em profundidade os contextos de ensino/aprendizagem, a opção pelo estudo de caso(s) justifica-se, então, pela natureza do estudo empreendido, que preenche as condições apontadas na literatura:

- as *questões investigativas* encontram-se sob a forma indirecta de “*como*”, na sua intenção descritiva dos processos de reflexão, mas também revelam um “*porque*” implícito, na relação que se procura estabelecer entre estes processos de reflexão e as estratégias de formação adoptadas, caso a resposta a elas seja afirmativa;
- constitui um exame de *um fenómeno contemporâneo em contexto*, em acção, que possui ligação directa com uma realidade contextualizada;
- tem uma *natureza prática*, no seu esforço de integração de investigação, teoria e prática, induzindo à acção. As ideias que se geram podem ser usadas pelos participantes para servir de *feedback* e constituir uma base para a tomada de decisões;
- possui um *carácter real*, na medida em que é dada informação sobre a realidade, mas ao mesmo tempo participa-se na situação, seguindo os factos, os problemas do caso;

¹ Erikson (1986) considera que existem dois paradigmas de investigação: o positivista/behaviorista e o interpretativo. Considera-os teórica e ontologicamente distintos. Não existe, porém, consenso entre os autores sobre este aspecto. Por exemplo, Evertson e Green (1986) admitem a possibilidade destas duas abordagens serem combinadas numa mesma investigação.

- é *holística*, porque se procura descrever os fenómenos no seu contexto e a partir daí gerar relações de possíveis causas e consequências (Tesch, 1990);
- há *participação* efectiva de todos os membros do caso e da investigação que, em conjunto, constroem a realidade em estudo, sendo uma das vantagens do estudo de caso(s) permitir ao leitor “ver através dos olhos do investigador”, ver coisas que de outro modo não seriam vistas (cf. Donmoyer, 1990);
- *não há manipulação de variáveis*, na medida em que os fenómenos estudados não podem ser isolados do seu contexto;
- a *confidencialidade, anonimato e privacidade* dos participantes é objecto de negociação, procurando não se prejudicar as pessoas envolvidas;
- finalmente, a *acessibilidade* da linguagem utilizada, permitirá que o relatório final seja entendido por qualquer pessoa que não esteja familiarizada com a linguagem dos investigadores. Para Lüdke e André “a preocupação aqui é como uma transmissão directa, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor” (1986: 20) (cf. Marcelo Garcia & Parrilla Latas, 1991; Yin, 1989; Bogdan & Biklen, 1994).

Pelo exposto, parece-nos, pois, pertinente condensar as características fundamentais do estudo de caso(s) em sete categorias principais representando-as nas palavras-chave seguintes: “totalidade, particularidade, realidade, participação, negociação, confidencialidade e acessibilidade” (Marcelo et al., 1991: 14-15).

Segundo Donmoyer as questões da validade num estudo de caso(s) exigem uma grande riqueza na apresentação da informação, por um lado, e por outro, a necessidade de manter baixo o nível de inferência do investigador. Desta forma o leitor poderá avançar para interpretações diferentes das apresentadas (1990, citado por Moreira, 1994).

Mas como saber se um estudo de caso(s) tem validade? Segundo Donmoyer (1990) e Miles & Huberman (1990), pela riqueza da informação apresentada que, no entender do primeiro, deve conter “*medium-rare data*”, isto é, descrições de comportamentos com níveis de inferência bastante baixos, permitindo ao leitor avançar com outras interpretações, diferentes da do investigador. Em investigação queremos contar uma história verdadeira, não apenas uma história plausível e coerente, de modo a cumprir este critério e para tal precisamos de relatos metodológicos. Só assim se poderá confiar nos resultados da

investigação qualitativa para a acumulação do conhecimento ou para a utilização dos resultados para finalidades coerentes: “We need methodological accounts; we need the possibility of an “audit trail” (...) more than we need a conspiracy. We want a workmanlike sense that the researcher was there² and came back with something we can trust. We need some backstage information, not just the text” (Miles & Huberman, 1990: 348-349).

A questão da validade e credibilidade da investigação qualitativa depende da apresentação da informação descritiva sólida e de explicações congruentes com esta descrição, de modo a que o leitor possa compreender o significado atribuído à situação estudada, mas também produzir significações alternativas (cf. Janesick, 1994).

A compreensão do estudo de caso(s), enquanto abordagem investigativa, não fica completa sem uma discussão, ainda que breve, das suas vantagens e desvantagens.

A este propósito, as **vantagens** que os diferentes autores apresentam interligam-se, de certa forma, com as próprias características que acabámos de apresentar.

Como vantagens, poderíamos considerar os seguintes aspectos:

- a sua natureza prática e contextualizada, de contacto directo com a realidade, o estudo de caso(s) possibilita uma comunicação real entre a investigação, a teoria e a prática;
- como método de investigação reconhece a complexidade da realidade social e encara o estudo como dependente da história e das perspectivas das pessoas envolvidas;
- os estudos de caso(s) podem contribuir para a constituição de uma base de dados destinados a múltiplos propósitos, como o ensino ou a aprendizagem da investigação (Marcelo & Parrilla, 1991).

O facto de os estudos de caso(s) se debruçarem sobre os acontecimentos da vida real, os fenómenos contemporâneos inseridos no seu contexto, traduz-se numa vantagem, embora por vezes problemática pelas dificuldades de análise que coloca ao investigador.

A dinâmica destes estudos, geradora de ideias que podem levar os intervenientes a agir de acordo com o *feedback* que vão tendo, tal como a acessibilidade da linguagem a públicos não especializados, são outras vantagens apontadas (Marcelo et al., 1991).

² Sublinhado dos autores.

Os estudos de caso(s), uma vez terminados e considerados como produto, podem formar um arquivo de material descritivo suficientemente rico que admite reinterpretação subsequente (Cohen e Manion, 1990; Marcelo et al., 1991). Marcelo et al. referem, a este propósito, que “los estudios de caso pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos de aquellos para los que fueron realizados” (1991: 19).

Por sua vez, Yin fala-nos da flexibilidade do estudo de caso(s), como uma das suas qualidades, “in fact, case study plans can change as a result of the initial data collection and investigators are encouraged to consider these flexibilities – if used properly and without bias – to be an advantage of the case study strategy” (1989: 79/80). Como sabemos, esta possibilidade de alterar o plano inicial não é admitida por outros paradigmas de investigação mais tradicionais.

Podemos, também, considerar vantajosa a grande diversidade de instrumentos de recolha de dados permitida por estes estudos. Para além das entrevistas, os estudos de caso(s) utilizam como estratégias principais a observação, com as suas vertentes diferenciadas, observação participante e não participante, os protocolos das observações, as gravações áudio e/ou vídeo, a troca de impressões entre o investigador e os participantes e ainda a análise documental (Adelman, Jenkins e Kemmis, citados em Marcelo et al., 1991).

A utilização de várias fontes de evidência é aconselhada por Yin (1989), conselho que seguimos no actual projecto, procurando comparar as opiniões dos professores estagiários e da supervisora através dos protocolos verbais e entrevistas feitas.

Porém, não existem, naturalmente, só aspectos positivos em relação a esta abordagem investigativa; levantam-se também alguns **receios e críticas** relativos ao desenho da investigação e ao seu desenvolvimento, o que nos leva a questões tão pertinentes como a *validade e a fiabilidade* da investigação.

As objecções mais comuns dizem respeito à escassa possibilidade de *generalização* científica dos resultados. Cremos ser lícito afirmar que a complexidade e mutabilidade da cultura têm implicações na *generalização* dos resultados em investigação qualitativa. Esperar *generalizações* de tipo newtoniano equivale a “esperar por Godot” (Donmoyer, 1990), na medida em que a acção humana é construída, não causada: “Once we attend to interactions, we enter a hall of mirrors that extends to infinity. However far we carry our

analysis – to third order or fifth order or any order – untested interactions of still higher order can be envisioned” (Cronbach, cit. in Donmoyer, 1990: 178).

Yin defende o estudo de caso(s), afirmando: “what is often forgotten is that bias can also enter into the conduct of experiments and in using other research strategies, such as designing questionnaires for surveys or in conducting historical research” (1989: 21).

Marcelo et al. (1991, citando Adelman, Jenkins e Kemmis, 1983) apresentam três hipóteses diferentes de generalização: (a) a possibilidade de generalizar o caso estudado à classe a que pertence, (b) a possibilidade de, a partir de características de um caso aplicáveis a vários outros, se chegar a um caso típico e (c) a “transferência” de um caso para outros, independentemente de pertencerem ou não à mesma classe.

A este propósito, Lüdke e André falam em *generalização naturalística*. Quer dizer que o leitor de um relatório de estudo de caso(s), quando percebe que existem semelhanças entre esse caso e a sua situação particular, tem tendência a “transferi-lo” para a sua realidade pessoal, “O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vai usar esse “conhecimento tácito” para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões” (ib., 1986: 23).

A verdade é que, em educação, cada situação é única, pois sendo os intervenientes pessoas, diferentes, com personalidades e processos de sociabilização anterior tão diversificados, as suas interações com os contextos educativos em que se inserem são, necessariamente, únicas.

Pelo referido podemos constatar que a noção de *generalização* é conceptualizada diferentemente no quadro do estudo de caso(s): “Case study research might be used to expand and enrich the repertoire of social constructions available to practitioners and others; it may help, in other words, in the forming of questions rather than in the finding of answers” (Donmoyer, 1990: 182).

Este autor contesta a noção de transferibilidade³ de Lincoln & Guba, para substituir a noção de *generalização* que, neste quadro, se afigura bastante problemática. Para Lincoln & Guba, os resultados da investigação não passarão de hipóteses de trabalho (quando envolvem trabalho com pessoas) sendo, contudo, as hipóteses aplicáveis ao contexto A

³ A este propósito Marcelo et al. referem que “el problema del estudio de caso, no es tanto de generalización como de transferibilidad.(...) Dar muestras de la transferibilidad del caso es una preocupación y exigencia básica en los estudios de caso, pero no su generalización científica” (1991: 20).

transferíveis para o contexto *B*, quando ambos são semelhantes (citado em Donmoyer, 1990).

Donmoyer afirma que do pressuposto que o processo de significação é interactivo e subjectivo, o confronto do sujeito com diferentes situações alarga as suas estruturas cognitivas, que assim se tornam mais integradas e mais diferenciadas (1990). Após o confronto e a acomodação da novidade, o sujeito passa a compreender mais frutuosa e agindo, em consequência, de modo mais inteligente. Aceitando esta perspectiva de Donmoyer (1990) reconhecemos neste estudo uma abordagem fenomenológica do estudo de caso(s), na medida em que a investigadora não se baseia apenas em “dados”, mas também na sua percepção e nas percepções dos participantes do fenómeno em estudo: “Phenomenological reflection is a process of ‘wondering about’ and searching, delving into a phenomenon, awakening to it, and letting oneself be inspired” (Tesch, 1990: 70).

Segundo Walker (1983, citado por Marcelo & Parrilla, 1991) a *transferabilidade* é uma preocupação e exigência básica dos estudos de caso(s), uma vez que a realidade em estudo envolve pessoas, cultura e fenómenos sociais que se modificam continuamente. Os resultados do estudo podem ser sempre considerados hipóteses de trabalho e, estas, passíveis de ser transferidas de um contexto para outro contexto. Assim, é a coerência interna do estudo que lhe pode dar a possibilidade de ser transferido, ou seja, é o seu valor como caso holístico que lhe confere um valor ilustrativo (Marcelo & Parrilla, 1991: 21).

Levantam-se, igualmente, críticas em relação à linguagem pouco especializada, por vezes utilizada na descrição do estudo de caso(s), argumentando que o conhecimento gerado não pode ultrapassar o do senso-comum. Contrapomos a ideia de que um estudo de caso(s) pode fornecer contributos válidos ao procurar explicar como as teorias se relacionam com o quotidiano da prática. Neste sentido o estudo de caso(s) pode mesmo ser uma fonte de novas ideias e hipóteses que se constituam como alternativas às já existentes.

Assim, o facto da linguagem dos relatórios finais dever ser acessível a audiências diversificadas foi apontado pelos mais tradicionalistas como desvantajoso. Estes autores justificam a sua discordância afirmando que tais estudos não contribuem para a construção da teoria, se se afastam tanto da sua linguagem especializada. Contudo, Marcelo et al. argumentam, “sin embargo el estudio de casos puede contribuir a la teoria al permitir explicar como las abstracciones teóricas se relacionam com las percepciones de

sentido común en la vida cotidiana. Puede además generar nuevas ideas e hipótesis que ofrezcan alternativas a las ya existentes” (1991: 21).

E porque um estudo de caso(s) envolve todo um conjunto de sujeitos num determinado espaço, passamos, de seguida, a descrever o contexto onde o presente estudo teve lugar.

4. O CONTEXTO

Este projecto surge no contexto da formação inicial de professores de uma escola Superior de Educação, associada à Prática Pedagógica II, que ocorre no 3º Ano da Licenciatura de Professores em Ensino Básico – Variante Português/Inglês.

No modelo de profissionalização vigente na Escola Superior de Educação (ESE) do nosso estudo, no que concerne a Prática Pedagógica II, e de acordo com o ponto 1.1, artigo 2º, Secção II do Regulamento da Prática Pedagógica da Área Científica de Inglês, os núcleos de estágio são constituídos por “dois elementos que contam com o acompanhamento de um/a supervisor/a, da ESE, que será obrigatoriamente o professor da disciplina”. Ainda segundo o ponto 1.2 da mesma secção do referido regulamento “a formação dos núcleos de estágio é livre, ou seja, os/as estagiários/as organizam-se em grupos de acordo com: a) empatia com os/as colegas; b) preferência da escola em que funcionará o núcleo de estágio; c) facilidade de deslocação”.

Relativamente às competências dos participantes na prática pedagógica, e no que concerne a cada estagiário/a, são suas competências, e segundo o ponto 1.1, artigo 2º, Secção II do Regulamento supracitado:

- “a) elaborar, de forma cada vez mais personalizada e autónoma, os planos de aula e de unidade, competências patenteadas sobretudo ao nível da execução;
- b) elaborar/adaptar materiais e fichas de trabalho e de avaliação (matrizes, critérios e correcção incluídos);
- c) abordar um item/unidade da área de conteúdos *Socio-cultural* dos programas de Inglês;
- d) abordar uma ou duas obras de leitura extensiva, individualmente ou em pares.”

Ao/à supervisor/a, compete:

- “a) observar um mínimo de 4 aulas por cada estagiário/a;

- b) reflectir sobre as aulas observadas, tecendo comentários precisos e fundamentados, do ponto de vista científico e pedagógico e apontando alternativas passíveis de melhorar o desempenho dos estagiários;
- c) concitar à realização de actividades extra-curriculares.”

No início do ano lectivo 2002/2003, procederam-se aos primeiros contactos com a supervisora e com os professores estagiários e só depois com os respectivos órgãos de gestão das escolas do 1º ciclo de acolhimento, onde os sujeitos exerciam a sua actividade, conforme se pode verificar no quadro 4.

| ACÇÕES DESENVOLVIDAS | | OUT. 02 | NOV. 02 | DEZ. 02 | JAN. 03 | FEB. 03 | MAR. 03 |
|--|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| + Apresentação do projecto e respectiva aprovação por parte da ESE participante no estudo | | X | | | | | |
| + Reunião com a professora supervisora | | | | | | | |
| + Discussão do projecto | | | | | | | |
| + Obtenção de informações sobre os professores estagiários | | | | | | | |
| + Consentimento da professora supervisora, para a observação das aulas teóricas da disciplina de Prática Pedagógica | | X | | | | | |
| + Consentimento da professora supervisora, para a observação das aulas dos professores estagiários | | | | | | | |
| + Contacto com as escolas do 1º CEB de acolhimento dos professores estagiários | | | | | | | |
| + Apresentação do projecto e respectiva aprovação por parte do órgão de gestão | | X | | | | | |
| + Contacto com as Associações de Pais e seu consentimento, para a observação/videogravação das aulas dos respectivos educandos | | | | | | | |
| + Apresentação do projecto aos professores estagiários | | X | | | | | |
| + Observação das aulas teóricas da disciplina de Prática Pedagógica | | | X | X | | | |
| + Realização do primeiro Protocolo Verbal (ProtV/1) a cada um dos professores estagiários | | | X | X | | | |
| + Primeira observação/videogravação das aulas dos professores estagiários assistidas pela professora supervisora | | | | X | | | |
| + Audiogravação do primeiro encontro de pós-observação (PO1) | | | | X | | | |
| + Segunda observação/videogravação das aulas dos professores estagiários assistidas pela professora supervisora | | | | | X | | |
| + Audiogravação do segundo encontro de pós-observação (PO2) | | | | | X | | |
| + Realização do Protocolo Verbal à professora supervisora (ProtV/S) | | | | | | X | |
| + Realização do segundo Protocolo Verbal (ProtV/s) a cada um dos professores estagiários | | | | | | | X |

Quadro 4 Calendarização do processo de recolha de dados.

Não foi feita qualquer selecção da **professora supervisora**, sendo a participante do nosso estudo a docente a quem tinha sido atribuída a cadeira de Prática Pedagógica II⁴, referente ao 3º ano do curso de Professores do Ensino Básico – variante Português/Inglês, da ESE.

O grupo de professores estagiários que constituiu o *corpus* deste trabalho, é constituído por 4 alunos do curso e do ano supracitados. Foram alunos voluntários, daí que não se verificou qualquer tipo de selecção. De acordo com os princípios da ética relativa à investigação, designámos os professores estagiários, aleatoriamente, por A, B, C e D (as estagiárias A, B e D são do sexo feminino e o estagiário C é do sexo masculino).

Todos os professores estagiários possuíam características comuns entre si, a referir: a sua Língua Materna (LM) é o Português, nenhum tinha experiência no âmbito da docência, todos frequentaram o Ensino Básico (EB) vigente em Portugal. À excepção da estagiária B, todos os outros estagiários escolheram como sua primeira opção o curso de Professores do Ensino Básico, variante de Português/Inglês, da ESE. Por conseguinte, a professora estagiária B frequentou o curso de Professores do Ensino Básico, variante de Português/Francês, da ESE participante do estudo, durante um ano lectivo tendo depois pedido transferência para a variante de Português/Inglês.

Estes quatro professores estagiários estavam integrados em quatro escolas do 1º CEB de Viseu. A cada estagiário foi dada uma turma do 4º ano de escolaridade, sendo cada uma delas constituída por 15 a 20 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Não sendo nossa pretensão a caracterização exaustiva das turmas é de salientar o facto de fazer parte da turma da estagiária B um aluno com Necessidades Educativas Especiais. Outro aspecto relevante, no que diz respeito à turma do estagiário C, é o facto de um aluno já possuir conhecimentos da língua inglesa, por frequentar uma escola privada de Inglês.

5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com o preconizado pela metodologia de investigação adoptada - estudo de caso(s) – e com vista à recolha da informação necessária à verificação do cumprimento dos objectivos e resposta às questões investigativas, recorreremos a uma *metodologia flexível* de recurso a *fontes múltiplas de evidência*.

⁴ Cf. Ponto 1.1, art. 2º, do Regulamento da Prática Pedagógica da Área Científica de Inglês, da ESE.

Recorremos à **análise documental**, que consistiu no estudo de vários documentos: fichas de identificação dos professores estagiários (cf. Anexo 3) e da supervisora (cf. Anexo 4), protocolos verbais (ProtV, a partir de agora), dois a cada professor estagiário em dois momentos distintos (cf. Anexos 4 e 5) e um à professora supervisora (cf. Anexo 6), fichas de avaliação de desempenho dos professores estagiários e documentos da Prática Pedagógica, nomeadamente, planificações de aulas, dossiers e relatórios de auto-avaliação do estágio.

Recorremos também à **observação participante**, definida por Iturra como “o envolvimento directo que o investigador de campo tem com o grupo social que estuda, dentro dos parâmetros das próprias regras do grupo” (1986: 149). Serviu-nos para a observação dos fenómenos do contexto educativo, para a nossa integração nas várias fases do ciclo supervisivo (cf. Cap. I) e permitiu-nos vivenciar as situações de ensino-aprendizagem.

Optámos, ainda, pela **observação naturalista** (cf. Estrela, 1994), por nos permitir maior flexibilidade e por apresentar mais vantagens neste contexto, uma vez que a utilização de um instrumento para a observação de determinados pontos referidos nos ProtV impediria a pluralidade de perspectivas necessárias à auto-supervisão dos professores estagiários, que se pretende crítica, logo, ao seu próprio desenvolvimento profissional.

Esta pluralidade metodológica permitiu proceder a uma triangulação “que consiste na utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspectivas do mesmo fenómeno” (Pacheco, 1995: 72). De facto, de acordo com Yin (1994), um dos princípios a considerar na recolha de dados para um estudo de caso(s) é precisamente a utilização de múltiplas fontes de evidência que se apresentam como complementares e que contribuem para resolver problemas relacionados com a validade e a fiabilidade. Aliás, este mesmo autor salienta que “a major strength of case study data collection is the opportunity to use many different sources of evidence”, pois já que “any finding or conclusion in a case study is likely to be much more convincing and accurate if it is based on several different sources of information, following a corroboratory mode” (ib.: 91-92).

Cada uma destas técnicas utilizadas para a recolha de dados encerra limitações na sua capacidade de captar o mundo dos sujeitos, as suas interpretações e os seus processos

de mudança. A triangulação é uma forma de atenuar ou mesmo superar limitações inerentes às técnicas, teorias ou mesmo pessoas que investigam. Assim, pode falar-se em triangulação de dados, de métodos, de teorias de interpretação ou de investigadores (Denzin, 1986).

Nesta fase de recolha de dados, para além da triangulação, tivemos ainda em conta os outros dois princípios defendidos por Yin (1994) para garantir a validade do constructo e a fiabilidade do estudo: a criação de uma base de dados, que Stenhouse apelidou de “case record” (1988: 52), e o estabelecimento de uma cadeia de dados comprovativos (*chain of evidence*).

O primeiro destes princípios relaciona-se com o modo de documentar e organizar a informação, a fim de a tornar acessível a futuros investigadores. No nosso estudo, fazem parte da base de dados: as fichas de identificação (da professora supervisora e dos professores estagiários), os ProtV (dos professores, as fichas de avaliação de desempenho dos professores estagiários, os relatórios críticos de avaliação e as transcrições dos referidos ProtV, assim como dos encontros de pós-observação (PO)).

O princípio do estabelecimento de uma cadeia de dados comprovativos foi por nós adoptado, uma vez que está intrinsecamente ligado à coesão do estudo (coerência entre as questões investigativas, os dados recolhidos e as conclusões). Deste modo, no desenvolvimento do nosso projecto, fomos seguindo o protocolo do estudo de caso e articulando, interactivamente, as questões investigativas com os dados, com os objectivos e com o quadro conceptual. Reconsiderámos, ainda, este princípio enquanto fomos confrontando e aferindo as nossas interpretações e conclusões com a professora supervisora.

Procurando investigar se o processo de construção/selecção e utilização dos materiais contribuía para o desenvolvimento profissional dos professores estagiários, procurámos, por um lado, conhecer a evolução das representações dos professores estagiários, durante a prática pedagógica, relativas à construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino da LE no 1º CEB e por outro verificar o contributo das práticas supervisivas sobre o saber-fazer, isto é, sobre como se processa o desenvolvimento do conhecimento profissional, assim como, o papel que os materiais podem desempenhar nesse mesmo conhecimento.

Nos pontos seguintes, explicitaremos os aspectos fundamentais no que toca à recolha dos dados incluídos no *corpus*.

6. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Orientando a nossa investigação pelas questões e objectivos referidos no início deste capítulo, decidimos diversificar os instrumentos que nos possibilitariam uma recolha de dados favorável aos nossos propósitos.

Caracterizámos os professores estagiários através da recolha de informação na ficha de identificação, inicialmente preenchida (cf. Anexo 2).

De seguida, e com vista à recolha de evidências relativas às representações dos professores estagiários e sua possível evolução, recorremos a dois Protocolos verbais (ProtV), aplicados no início (cf. Anexo 4) e no final do 1º semestre (cf. Anexo 5) de prática pedagógica, à audiogravação dos encontros de pós-observação, aos seus registos nas fichas de avaliação de desempenho, assim como dos relatórios críticos de avaliação final.

A fim de identificar os modos de utilização dos materiais a que estes professores estagiários recorreram para, em sala de aula, desenvolver a competência plurilingue e intercultural nos alunos, assim como para desenvolver a sua própria competência profissional, recorremos à observação de 8 aulas⁵ destes professores estagiários (2 aulas referentes a cada professor).

Tratando-se de uma investigação com sujeitos humanos, tornou-se imperativo assegurar o cumprimento de alguns princípios éticos, nomeadamente aqueles que se relacionam com o consentimento e a protecção dos sujeitos (cf. Bogdan e Biklen, 1994; Erickson, 1986). Deste modo, foram protegidas as identidades daqueles que deixaram que olhares exteriores acompanhassem os seus encontros - supervisora e professores estagiários. Esta protecção abrangeu, quer as fichas de identificação dos participantes, quer as transcrições dos ProtV e dos encontros pós-observação.

Além desta atitude, a investigadora, numa reunião com a supervisora e, posteriormente, com os professores estagiários (é de salientar que a supervisora assumiu um papel determinante junto dos seus formandos, incentivando-os à colaboração neste estudo) referiu o tema genérico da investigação - a importância dos materiais para o ensino da LE no 1º CEB e para o desenvolvimento profissional do professor (cf. Quadro nº4).

⁵ As aulas observadas foram as aulas observadas e avaliadas pela supervisora.

6.1. FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Com a *ficha de identificação* por nós utilizada, e elaborada propositadamente para ir ao encontro das nossas questões investigativas, pretendemos compreender o percurso de cada um dos professores estagiários, assim como o da professora supervisora, com vista a uma melhor caracterização dos sujeitos do estudo. As informações recolhidas nesta ficha permitiram-nos perceber, de uma forma ou de outra, certas inferências ocorridas aquando da realização dos ProtV, assim como dos encontros de pós-observação e de todos os outros dados.

Deste modo, a *ficha de identificação dos professores estagiários* (ver Anexo 2) divide-se em 4 grupos: I) Dados pessoais, II) Percurso escolar, III) Motivações e IV) As línguas na sua formação. No que concerne a *ficha de identificação da professora supervisora* (ver Anexo 3), decompõe-se em 5 grupos: I) Dados pessoais, II) Percurso escolar, III) Situação profissional, IV) Motivações profissionais e V) As línguas na sua formação.

Relativamente ao grupo I de ambas as fichas, pretendemos registar dados de ordem identitária tanto de cada um dos professores estagiários como da professora supervisora e no grupo II, procurámos verificar o percurso de formação dos professores estagiários e da professora supervisora. No grupo IV da ficha de identificação dos professores estagiários e no grupo V da ficha de identificação da professora supervisora verificámos o percurso linguístico dos professores estagiários, assim como da professora supervisora, com o objectivo de nos apercebermos das suas motivações face ao ensino-aprendizagem da LE. No que concerne o grupo III, da ficha de identificação dos professores estagiários intentámos assinalar as razões da escolha do curso, as suas percepções face à importância da disciplina de prática pedagógica com vista ao seu desenvolvimento profissional, assim como constatar da sua experiência na docência. Já no grupo III [Situação profissional] da ficha de identificação da professora supervisora pretendemos constatar a experiência como docente e como supervisora, assim como a sua situação profissional actual. Enquanto que no grupo IV [Motivações profissionais] tentámos compreender as suas percepções e representações sobre a importância da disciplina de Prática Pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores estagiários e, ainda, a importância do seu papel [como supervisora] no decorrer do processo de formação dos futuros professores.

Após a análise dos dados recolhidos nas fichas de identificação prosseguimos com a recolha de dados através da realização de protocolos verbais (ProtV) aos professores estagiários, individualmente, e à supervisora (ver Anexos 4, 5 e 6).

6.2. PROTOCOLOS VERBAIS

Utilizámos os protocolos verbais (ProtV) na mesma linha da técnica dos *stimulated recall protocols* (SRP), técnica esta que consiste “of replaying a videotape or audiotape of a teaching episode to enable the viewer to recollect and report on his or her thoughts and decisions during the teaching episode” (Clark e Peterson, 1986: 258). No caso da nossa investigação, não foram episódios dos professores estagiários que os mesmos tiveram que comentar, mas antes excertos de textos e citações relativas à construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino da LE no 1º CEB, às características dos mesmos e ao contributo das práticas supervisivas sobre o saber-fazer e o desenvolvimento profissional global dos professores.

Relativamente a este método de recolha de dados, Pacheco refere que “mais do que confirmar e generalizar dados, o investigador capta a perspectiva, a subjectividade de uma acção, e não propriamente uma conduta, enfim, busca a intenção dos próprios participantes” (1995: 73). Uma das vantagens deste método é que permite “ouvir” o pensamento dos sujeitos, pois o investigador impele o sujeito a “pensar alto”, a partilhar os seus pensamentos, as suas emoções e considerações sobre o(s) assunto(s) que se está a estudar; daí que, muitas vezes, este método de recolha de dados seja designado de *thinking aloud protocol* ou *pensando em voz alta* (cf. Lewis, 1994). Por outras palavras, procura-se que o sujeito verbalize ao máximo a sua relação com o assunto abordado, de modo a, ele próprio, poder compreendê-lo melhor. Este método pressupõe uma participação efectiva do investigador na instigação da referida verbalização.

Tal equivale a dizer que um protocolo verbal é a descrição de uma tarefa enquanto ela está a ser executada, numa explicitação pelo próprio dos passos seguidos para atingir os fins da tarefa. Num protocolo verbal, pede-se aos sujeitos para dizerem tudo que estão a pensar enquanto executam uma tarefa, não importa o quão trivial alguns pensamentos lhes possam parecer.

Durante a realização do ProtV é fornecida uma lista de tarefas específicas que deverão estar explicitadas pelo sujeito, na linguagem por ele conhecida.

Através deste método, o investigador poderá colectar, não só dados qualitativos, como também quantitativos. Dados estes presenciáveis por aquele durante a transmissão dos pensamentos “em voz alta” pelos sujeitos.

Uma variação dessa técnica é a *verbalização estimulada* ou *protocolo de perguntas*⁶, em que o avaliador, ao invés de aguardar a verbalização livre do sujeito, o estimula com perguntas directas. Constitui um passo mais adiante do ProtV, ao serem provocadas as manifestações do sujeito relativamente ao(s) assunto(s) apresentado(s) mediante a formulação de perguntas directas acerca do(s) mesmo(s). No presente estudo pensamos estar perante esta variação do ProtV, pois a investigadora foi formulando perguntas pontuais e directas de modo a que as verbalizações dos sujeitos se tornassem mais concretas e explícitas.

Dado que não cabe no âmbito deste trabalho a apresentação dos diferentes tipos de aplicação deste método, esclareceremos apenas a forma como foi por nós usado.

Descreveremos o desenrolar dos ProtV dos professores estagiários, num primeiro momento, e da professora supervisora, num momento posterior, por se tratarem de documentos diferentes.

No início dos *ProtV dos professores estagiários* estes foram informados brevemente dos objectivos e, mais uma vez, lhes foi assegurado o tratamento confidencial dos dados. Além disso, foi-lhes pedida autorização para os ProtV serem gravados em áudio. Todos estes procedimentos já haviam sido acordados muito antes de se proceder à recolha de dados, uma vez que os sujeitos foram contactados logo no início do ano lectivo (2002/2003) (cf. Quadro 4, ponto 4).

A finalidade principal do primeiro ProtV (ver Anexo 4) consistiu em recolher informações que permitissem compreender as percepções dos professores estagiários relativamente aos seguintes tópicos: as características dos materiais, o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais, os materiais como agentes promotores do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural do aprendente e como agentes do desenvolvimento profissional do professor estagiário e, ainda, o contributo da supervisão e da Prática Pedagógica para o desenvolvimento da competência profissional.

⁶ As outras variações de implementação são a *verbalização simultânea* e a *verbalização consecutiva*.

Assim, foi dado aos professores estagiários um texto introdutório que, depois de lido silenciosamente, foi comentado e criticado pelos participantes. No decorrer do ProtV foram feitas algumas perguntas, pela investigadora, acerca das citações com que os professores estagiários se iam deparando no documento distribuído.

O objectivo do segundo ProtV (ver Anexo 5) foi verificar as representações finais dos professores estagiários face ao processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais e ao seu desenvolvimento profissional. Ao longo da realização deste segundo ProtV, colocou-se todo um conjunto de questões referentes à prática pedagógica e ao progresso que os professores estagiários sentiram relativamente às diferentes dimensões do seu desenvolvimento profissional.

No que concerne o *ProtV da professora supervisora* (ver Anexo 6) foi-lhe dado, tal como aos professores estagiários, um texto introdutório para a mesma comentar depois de leitura silenciosa. O restante documento revestiu-se de citações relativas ao programa da disciplina leccionada pela docente – Prática Pedagógica II – sobre as quais eram feitas perguntas.

Tanto os ProtV dos professores estagiários como o da professora supervisora terminaram com um conjunto de questões abertas relativas ao processo de formação, assim como ao lugar atribuído aos materiais nesse mesmo processo. Sempre que achou oportuno, a investigadora apresentou questões e solicitou comentários (não constantes do documento) com vista ao esclarecimento de questões que, na altura, pareceram pertinentes.

A este último conjunto de questões abertas dos ProtV poderemos designar de entrevista semi-estruturada, pois, tal como Yin salienta, a entrevista é uma das mais importantes fontes de recolha de informação nos estudos de caso(s) (1994). As perguntas da investigadora foram sendo introduzidas na sequência da conversa, permitindo, deste modo, a existência de um todo contínuo, articulando as perguntas e os elementos de ordem contextual, a fim de se evitar a compartimentação dos temas (cf. Estrela, 1994).

Convém referir que os ProtV foram feitos num clima informal e descontraído, onde as questões foram surgindo naturalmente, o que facilitou a recolha de dados.

De uma maneira geral, e transpondo para o ProtV as características da entrevista, procurámos ir ao encontro do que defende Estrela, ao afirmar que existem três princípios orientadores da condução de uma entrevista: “(1) evitar, na medida do possível, dirigir a

entrevista; (2) não restringir a temática abordada; (3) esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado” (1994: 342).

Todos os ProtV foram gravados em registo áudio, uma vez que se pretendia proceder à sua posterior transcrição para que se pudesse, mais tarde, realizar uma análise de conteúdo.

6.3. FICHAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO

O processo de materialização da reflexão pela escrita é defendido, por muitos autores, como uma mais valia para o processo reflexivo e, conseqüentemente, para a formação e para o desenvolvimento profissional.

A este propósito, Zabalza afirma que:

“(...) o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua própria narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói, ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas da racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão” (1994: 95).

Na linha do pensamento deste e de outros autores, e de acordo o Regulamento da Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação do nosso estudo (cf. Ponto 1.2, art. 6º), a professora supervisora solicitou “documentos de reflexão sobre as aulas assistidas e leccionadas”, documento este que consistia numa ficha de avaliação de desempenho. Com este procedimento pretendia-se que os professores estagiários reflectissem sobre as suas concepções, práticas e aprendizagens. Era intenção da supervisora fazer deste documento uma estratégia de formação para os próprios professores estagiários. Estes documentos foram, igualmente, importantes como instrumento de recolha de dados para a investigadora, pois, segundo Oliveira, a análise das narrativas dos professores é “um instrumento de recolha de dados sobre o pensamento do professor e sobre a ligação entre as reflexões e o seu próprio desenvolvimento” (1994: 319).

Estas fichas de avaliação do desempenho⁷ forneceram-nos um conjunto de informações acerca das percepções dos professores estagiários sobre os critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais com vista à promoção de uma competência plurilingue e intercultural nos aprendentes de LE no 1º CEB e, principalmente, com vista ao desenvolvimento profissional dos professores estagiários.

6.4. RELATÓRIOS CRÍTICOS DE AVALIAÇÃO

À semelhança da estratégia anterior, e com o objectivo de uma auto-avaliação no final do 1º semestre da Prática Pedagógica, cada professor estagiário elaborou um relatório crítico de avaliação de modo a levar a cabo uma reflexão retrospectiva relativamente ao seu processo de formação⁸.

Neste sentido, e completando-se aqui o ciclo prático da formação inicial dos professores (cf. Capítulo I), utilizámos estes documentos como instrumento de recolha de dados, o que nos permitiu obter informações acerca do processo de construção do conhecimento profissional dos professores estagiários.

6.5. GRAVAÇÕES ÁUDIO

Para procedermos ao registo das intervenções dos professores estagiários e da supervisora, durante os ProtV (ver Anexos 7 a 15) e os encontros de pós-observação (ver Anexos 16 a 23), gravámos em áudio estes momentos, estratégia que, comparativamente com a gravação vídeo, se afirma talvez de execução mais fácil e menos inibidora, permitindo também uma recuperação mais rápida do texto.

Refira-se que seguimos uma orientação etnometodológica na recolha dos dados reunidos através dos ProtV e dos encontros de pós-observação, os primeiros audiogravados nos locais de trabalho dos professores estagiários e da supervisora e os segundos, igualmente audiogravados nesses mesmos locais (nos encontros de pós-observação a investigadora deteve o papel de observadora não participante).

⁷ Devido ao carácter confidencial destes documentos, decidimos não os incluir nos anexos deste estudo.

⁸ À semelhança das fichas de avaliação de desempenho do professor, e dado o carácter confidencial destes documentos, não os incluímos nos anexos deste estudo.

A presença constante da investigadora nos encontros de pós-observação possibilitou o assegurar das audiograções, tendo sido possível verificar assiduamente a realização das mesmas. Por sua vez, a investigadora apenas gravou as interacções relativas à descrição e análise das situações educativas observadas, não tendo registado outros assuntos alheios às mesmas.

O uso das gravações áudio destes momentos de reflexão e a sua posterior transcrição (cf. conjunto de convenções de transcrição, propostas por Andrade e Araújo e Sá, 1995) (vide Anexo 24), o mais pormenorizada possível, revelar-se-ia de extrema importância no que concerne a interpretação dos dados recolhidos durante a realização dos ProtV.

Uma questão pertinente quando se fala de audiogravação é a utilização de gravadores. Assim, estes não devem ser utilizados quando o sujeito recusa a gravação ou parece não se sentir à vontade perante a sua presença; quando não existe a intenção prévia de transcrever os ProtV ou de as ouvir de uma forma sistemática; quando o investigador tem dificuldades em utilizar o gravador, podendo este transformar-se num factor de distração; ou quando o investigador pensa que o gravador se apresenta como um substituto de uma audição atenta durante o desenrolar do ProtV. No nosso caso, o gravador tornou-se imprescindível, dados os procedimentos de análise dos ProtV pelos quais optámos (análise de conteúdo), permitindo, as transcrições várias leituras flutuantes, tão importantes neste tipo de análise⁹.

6.6. OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Anguera considera que a ciência começa com a observação (1989: 19), daí que este método esteja na base de qualquer acção investigativa. Sendo um dos métodos mais antigos e, ao mesmo tempo actual, a observação serviu-nos como forma de recolha de dados.

Com vista à recolha de informação acerca da utilização dos materiais em contexto de sala de aula procedemos à observação de aulas destes professores, leccionadas no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica II.

Decidimos colocar esta estratégia formativa ao serviço da recolha de dados, uma vez que, em nossa opinião, esta seria a forma mais fidedigna de acedermos às práticas dos

⁹ Refira-se que tanto os professores estagiários como a professora supervisora aceitaram a utilização do gravador. A investigadora já havia assegurado o cumprimento dos princípios éticos, estando os sujeitos já preparados para a recolha áudio.

professores estagiários envolvidos no nosso estudo. Decidimos videogravar as aulas, porque acreditámos ser esta a forma que nos permitiria a sua reconstrução mais completa, apesar de não revelar totalmente a realidade nelas vivida. Assim, videogravámos as 8 aulas observadas e avaliadas pela professora supervisora (duas aulas de cada professor estagiário).

Estamos certos de que esta decisão acarretou alguns riscos. Deste modo, a presença de vários elementos estranhos na sala (professora supervisora, professores estagiários e investigadora) poderia ter contribuído para que o processo de ensino/aprendizagem fosse alterado, tornando estes dados pouco fiáveis (o mesmo poderia resultar em situações de ensino e aprendizagem pouco naturais, porque únicas). Pese embora este facto, pensamos que o diálogo prévio com as turmas veio desmistificar e esclarecer a nossa presença e a da câmara de vídeo, tendo-se verificado, na maioria dos casos, uma reacção colaborativa e de entusiasmo por parte dos alunos.

No ponto seguinte ficarão descritas as formas de apresentação dos dados que foram recolhidos através do recurso aos instrumentos que acabámos de referir.

7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise feita ao *corpus* recolhido foi de tipo interpretativo, neste sentido o objectivo foi descrever (*como*) e interpretar (*porque*). Os *processos de análise* foram os utilizados por tipos de investigação cujo interesse recai nas características e uso de linguagem (enquanto comunicação ou representação cognitiva de cultura) e na busca de relações entre elementos identificados e categorizados. O *objectivo da análise* foi dialogar com a informação (cf. Tesch, 1990) e interpretar, não apenas um registo (*piece of data*) e a significação do todo, mas ainda buscar relações entre esse registo e outros.

Por conseguinte, utilizámos principalmente a informação contida: nos ProtV (9, no total); nas fichas de identificação (5, no total); nas transcrições relativas aos encontros de pós-observação (8, no total); nas fichas de avaliação de desempenho do professor estagiário (8, no total) e nos relatórios críticos de avaliação (4).

Através dos processos de análise de dados adoptados, procurámos conhecer as representações dos participantes e compreender as suas intenções e as suas acções, estabelecendo relações entre os elementos identificados.

A fim de tentar interpretar o *corpus* de forma holística, estabelecendo relações entre os vários registos dos fenómenos observados diacronicamente, fomos dialogando com o *corpus*, à medida que o fomos constituindo (Tesch, 1990).

Na fase de análise da informação procurámos cumprir as 3 fases referidas por Miles & Huberman:

1) redução (*data reduction*), que inclui a recolha/selecção dos dados, de acordo com o quadro conceptual, as questões investigativas e a metodologia;

2) organização (*data display*), que corresponde à transformação do *corpus* através da elaboração de sumários, esquemas, diagramas, matrizes, permitindo a sua manipulação e a descoberta de sentidos;

3) produção de conclusões e verificação (*conclusion drawing and verification*), envolvendo o investigador no processo de interpretação em várias tarefas interactivas (comparação/contrastes, descoberta de regularidades, associações, relacionamento de extractos de informação com a teoria e triangulação das informações) (1994: 429).

À informação recolhida aplicou-se a técnica de *análise de conteúdo*. A análise de conteúdo é definida como «l'utilisation de méthodes fiables, fidèles et valides, pour faire des inférences spécifiques à partir d'un texte vers des états ou des propriétés autres, appartenant à ses sources» (Krippendorff, cit. in Mucchielli, 1998: 27). Deste modo, assume-se como um verdadeiro método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos, pela possibilidade que dá ao investigador de interpretar o texto que analisa, retirando dele informação categorizada, num “esforço de interpretação” que “oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (Bardin, 1979: 9).

Como afirma esta autora, a análise de conteúdo:

“(…) absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de ‘desocultação’, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico” (ib.).

O procedimento inicial constituiu em gerar, a partir das questões investigativas e dos conceitos principais na literatura consultada, categorias e micro-categorias relevantes para o objectivo da investigação e classificar nestas todas as ocorrências significativas das

unidades de contexto. A unidade de contexto adoptada foi o enunciado ou parte do enunciado que tem sentido próprio em relação a determinados tópicos conexos à prática lectiva (Ângulo et al, 1994), concebido enquanto “the smallest piece of information about something that can stand by self” (Lincoln & Guba, cit. in Tesch, 1990: 91). Assim, tanto dos ProtV, como dos encontros pós observação, retiraram-se partes de texto com *unidade autónoma de sentido*, com a finalidade de servir de exemplo da presença das categorias. Optou-se por esta metodologia pois era uma maneira de evitar uma análise extensa e pouco operacionalizável.

Este processo de formulação de categorias *à priori* justificou-se pela natureza ideológica inevitável de qualquer investigação, que é imbuída de teorias, pressupostos sobre o que é ou deve ser a realidade (cf. Donmoyer, 1990). Por conseguinte, o paradigma escolhido vai necessariamente influenciar os resultados, bem como a realidade empírica estudada. Daí a inevitabilidade, neste estudo, que incide numa estratégia de formação que se acredita ser reflexiva, se se recorrer inicialmente à literatura para encontrar ferramentas de análise (cf. Pultorak, 1993; Van Manen, 1977; Colton & Sparks-Langer, 1993; Ross, 1989; Roth, 1989; Argyris & Schön, 1989; Wallace, 1991).

A quantidade de segmentos de texto encontrados (nomeadamente nos ProtV), atribuíveis à mesma categoria, foi muito elevada, o que motivou a busca de micro-categorias. Estas micro-categorias foram totalmente encontradas *à posteriori*, mediando a operação de aplicação de categorias fortemente decorrentes da literatura à especificidade do *corpus*.

Por outras palavras, o sistema de categorias também sofreu uma codificação *à posteriori*, isto é, as categorias inicialmente encontradas integraram outras que foram progressivamente emergindo durante o processo de análise. As categorias apriorísticas, retiradas da literatura, foram objecto de um processo progressivo de definição e clarificação, num esforço de *síntese* dos aspectos mais relevantes para o estudo (cf. Cap. II).

Após aplicadas as categorias e encontradas as micro-categorias, segue-se a documentação das mesmas, através do recurso a exemplos de enunciados. Neste estudo, *enunciado* adquire o sentido alargado de “instance of use” (Widdowson, 1978), ou ainda de “what is said by any one person before or after another person begins to speak” (Richards, Platt & Weber, 1990: 302). Abarca tudo o que é dito pela pessoa na sua vez de falar (Riley, 1985). Optámos pelo termo “enunciado”, emprestado do fenomenografia, dado que as unidades de análise são citações de entrevistas/protocolos escolhidas na base da

semelhança entre si e na pertença a uma dada categoria. O resultado desta análise é uma listagem ou distribuição dos modos qualitativamente diferentes em que os participantes experienciam, percebem, conceptualizam e compreendem aspectos do mundo que as rodeia e que constituem foco de estudo (Tesch, 1990: 92).

Estes enunciados nem sempre correspondem de modo fiel à sua transcrição: operou-se um corte nos elementos extra e para-linguísticos, seleccionando-se apenas as partes do enunciado que ilustram as respectivas categorias e micro-categorias. Optou-se pela transcrição ortográfica, uma vez que os problemas a ela associados não são muito relevantes neste estudo (cf. Raingeard & Lorscheider, 1977).

Durante todo o processo descrito tivemos o cuidado de verificar se as categorias e micro-categorias definidas obedeciam às qualidades apontadas por Bardin: exclusão mútua (as unidades de registo devem ser passíveis de se incluírem apenas numa categoria), homogeneidade (as categorias devem ser organizadas segundo o mesmo princípio de classificação, ou seja, uma categoria deve funcionar apenas como uma dimensão de análise), pertinência (as categorias devem reflectir as questões e os objectivos da investigação), objectividade e fidelidade (as unidades devem ser codificadas da mesma maneira se submetidas a diversas análises, pelo que, a escolha e a definição das categorias devem ser bem esclarecidas) e produtividade (as categorias apresentadas devem produzir resultados ricos em índices de inferências, em novas hipóteses e em dados exactos).

Através da análise do *corpus*, era nossa intenção, por um lado, identificar os tipos de materiais utilizados pelos professores estagiários ao longo do nosso estudo e, por outro, caracterizar esses materiais segundo as suas características e os critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos mesmos.

Por atribuírmos um papel preponderante a todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino da LE no 1º CEB e, consequentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores estagiários, observámos o lugar que o referido processo ocupa nas práticas supervisivas.

Depois de apresentadas e explanadas as opções metodológicas por nós adoptadas neste estudo, os procedimentos e instrumentos de recolha de dados, assim como os procedimentos de análise dos dados recolhidos apresentaremos no capítulo seguinte a análise e interpretação dos dados de modo a compreendermos como se concretiza o desenvolvimento do conhecimento profissional em situação concreta de supervisão e qual a contribuição dos materiais para esse mesmo desenvolvimento.

CAPÍTULO IV

Análise e interpretação dos dados

1. INTRODUÇÃO

Acreditamos com Postic que:

“uma formação equilibrada esforça-se por conciliar a aprendizagem da acção pedagógica, a reflexão sobre as finalidades e os métodos, a tomada de consciência das condições da relação pedagógica, o conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, o aperfeiçoamento pessoal do professor, tudo isto de uma maneira simultaneamente coordenada e centrada sobre o indivíduo em formação” (1979: 15).

Daí que o ciclo supervisivo (no qual estão incluídos os *encontros de pré-observação, observação e de pós-observação*) seja de extrema importância para uma formação sistemática e coerente do professor. Neste contexto surge a figura do supervisor que, nas palavras de Flávia Vieira, “*surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se, através da prática sistemática da reflexão e da introspecção*” (1993a: 30). Deste modo, acreditamos que ao professor estagiário cabe descobrir os seus modos próprios de acção, assumindo o seu papel de maneira autónoma e responsável de modo a construir o seu processo de formação.

Assim, neste capítulo, apresentamos a análise e a interpretação dos dados recolhidos no decurso de um semestre de Prática Pedagógica com vista a observarmos o tipo de formação inicial de professores de LE relativamente à construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino da LE no 1º CEB.

Desenvolvemos a análise dos dados recolhidos a partir dos protocolos verbais (ProtV) realizados aos professores estagiários e à professora supervisora (ver Anexos 4, 5 e 6), da observação das aulas, respectivas planificações (PL) e fichas de avaliação de desempenho (FAV), assim como dos encontros de pós-observação (PO) (ver Anexos 16 a 23). Com esta análise pretendemos descortinar as representações dos professores estagiários e as suas práticas no que concerne o tipo de materiais utilizados, os critérios para a sua construção/selecção, utilização e avaliação e as dimensões da competência profissional desenvolvidas através desse processo. Pretendemos, de igual modo, aferir o contributo da supervisão e da Prática Pedagógica no desenvolvimento da competência profissional dos professores estagiários que fizeram parte do nosso estudo.

De referir, finalmente, que, para além da aplicação das categorias de análise, e tal como foi referido no capítulo anterior, procuraram-se os *tópicos* abordados no discurso dos professores estagiários e da professora supervisora em situação de formação inicial, cuja evolução se analisa ao longo do estudo. O conteúdo do discurso dos estagiários é, inicialmente, orientado pelos tópicos dos ProtV, fazendo com que os conteúdos se agrupem sob algumas temáticas que se encontram nos quadros que precedem a análise.

2. O TIPO DE MATERIAIS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS

Pretendemos aqui identificar o tipo de materiais utilizados pelos professores estagiários ao longo deste estudo. Na definição do tipo de materiais baseámo-nos nas teorias de alguns autores referidos ao longo do nosso texto (Abe et al, 1979; Wenk, 1989; Khan, 1991; Maria José Frias, 1992; Tomlinsom, 1998;) (cf. Cap. II). Para tal, trabalhamos a informação contida nas fichas de identificação dos professores estagiários (**FI**), nos Protocolos Verbais (doravante designados por **ProtV/1** ou **ProtV/2**, primeiro e segundo protocolo verbal, respectivamente), nas planificações (**PL1** ou **PL2**, correspondente à 1ª ou 2ª aula) das aulas observadas pela supervisora e pelo aluno observador¹, assim como nos encontros de pós-observação (designados por **PO/1** ou **PO/2**, referentes aos primeiro ou segundo encontro de pós-observação).

Visto os ProtV conterem uma parte audiogravada (a qual foi transcrita, como já referimos) e outra parte escrita pelos próprios professores estagiários a partir de agora designaremos a primeira parte dos Protocolos Verbais por **ProtVG** e a segunda por **ProtVE**.

Na apresentação dos enunciados retirados das respostas utilizámos as iniciais do protocolo verbal (ProtVG/1), seguidas da letra do estagiário correspondente (A, B, C ou D) e, por fim, o número da intervenção (ex: ProtVG/1 – EA1 – Primeiro Protocolo verbal Gravado/ Professora Estagiária A/ 1ª intervenção).

¹ As aulas observadas pela professora supervisora eram, também, observadas por outro aluno da turma que designámos no nosso estudo de *aluno observador*. Este aluno não pertencia ao grupo de estagiários do nosso estudo e a sua função era observar as práticas do professor estagiário e, durante os encontros de pós-observação, fazer uma hetero-avaliação do professor em formação observado.

2.1. PROFESSORA ESTAGIÁRIA A

Esta professora é do sexo feminino, tem 24 anos e não teve qualquer experiência de leccionação antes do estágio da sua Licenciatura em Ensino. O seu percurso escolar decorreu de acordo com o Sistema Educativo Português (4 anos no 1º ciclo, 2 anos no 2º ciclo, 3 anos no 3º ciclo e 3 anos no ensino secundário).

As motivações pessoais que levaram a professora estagiária A a optar por este curso, como primeira prioridade, foi o facto de gostar *“muito de crianças e das experiências e emoções que elas nos transmitem”* (FI).

No que concerne a importância da disciplina de Prática Pedagógica, para a sua carreira profissional, a professora estagiária A refere que *“A disciplina de prática pedagógica dá-nos experiência para a nossa carreira como professores”*, acrescentando *“oferece-nos o contacto com as crianças e por vezes com a realidade dos problemas das mesmas”* (FI).

A LM desta professora estagiária é o Português e não aprendeu nenhuma outra LE durante os primeiros anos de escolaridade.

De seguida apresentamos o quadro onde visualizamos o tipo de materiais utilizados e referidos pela professora estagiária A:

| TIPO DE MATERIAIS | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| ProtV/1 | PO/1 | PL1 | ProtV/2 | PO/2 | PL2 |
| . fichas de trabalho . cartazes . rádio e cassetes | . cartões . jogo . ficha de trabalho . ficha informativa | . cartões com as cores . ficha de trabalho . ficha informativa | . cartazes . livros . rádio . cassetes | . ficha informativa . cartões com imagens | . quadro . rádio, cassete . comboio com os meses . ficha informativa |

Quadro 5 - Tipo de materiais utilizados e referidos pela estagiária A

Pela análise do **quadro 5** podemos verificar que a professora estagiária A utilizou, no início deste estudo, e para o ensino da LE no 1º CEB, fichas de trabalho, fichas

informativas e cartazes. Os materiais por ela utilizados nesta fase foram cartões com as cores e com os nomes das cores (o conteúdo que estava a ser abordado na aula), cartões estes que ela virou ao contrário, colocou na secretária “ (...) e eles [os alunos] tiravam / liam e iam pôr na cor //” (PO/1 – EA1), “cards with the colours...” (PL1). Estes materiais foram, desta forma, “ferramentas” indispensáveis para que o jogo se concretizasse. É de registarmos, de igual modo, a utilização do rádio e de cassetes, “usei o rádio / as cassetes (...)” (ProtVG/1 – EA54).

A estagiária A referiu, ainda, ter utilizado livros, “ (...) quando foi da história fiz-lhes mesmo um livro para cada um /” (ProtVG/2 – EA19) e cartões com imagens sob a forma de carruagens, formando um comboio “cada carruagem (...)” (PO/2 – S7), “...a train representing each month of the year...” (PL2).

De acordo com os dados recolhidos verificamos que os materiais utilizados pela professora estagiária A foram *construídos* pela própria, à excepção do rádio e das cassetes.

No que se refere à *forma*, e de acordo com as categorias explanadas no capítulo II deste estudo (cf. Ponto 3.2), a professora estagiária A utilizou quer *documentos sonoros* (cassetes áudio, jogos e histórias), quer *documentos visuais* (cartazes, cartões).

Relativamente ao *conteúdo* podemos aqui incluir os jogos e a história (com vista ao desenvolvimento da acuidade auditiva) e ainda as fichas informativas e de trabalho (no intuito de os alunos recordarem, praticarem e sistematizarem os conteúdos abordados – as cores e os meses do ano).

Por conseguinte, parece-nos lícito afirmar que esta professora estagiária se preocupa em ensinar a LE no 1º CEB através da utilização de materiais variados, materiais estes que favorecem a execução de actividades “de prática e treino” baseadas “em processos de repetição e automatização” (Andrade e Araújo e Sá, 2002: 70).

2.2. PROFESSORA ESTAGIÁRIA B

É do sexo feminino, tem 22 anos, encontra-se a frequentar o 3º ano do curso de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico - Variante Português/Inglês, depois de ter concluído o 1º ano do referido curso, variante Português/Francês.

A professora estagiária B teve um percurso escolar semelhante ao da professora estagiária A (de acordo com o sistema educativo português). Não possui qualquer tipo de experiência de docência e a sua primeira opção de curso foi, como já referimos no primeiro

parágrafo deste ponto, o curso de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês. Decidiu optar pela carreira docente porque tem “...*vontade de tentar modificar qualquer coisa...*”, sente vocação para exercer esta profissão e “...*por fim, o sentir empatia com as crianças*” (FI).

Acredita que, em termos profissionais, a “*Prática Pedagógica [...] vai permitir sentir mais à vontade com as turmas e com o mundo das escolas (...) tornando-nos mais seguros e, presumo que, mais competentes*” (FI).

A sua LM é o Português e não teve nenhum contacto com LEs nos primeiros anos de escolaridade.

Apresentamos, agora, o quadro referente ao tipo de materiais utilizados e referidos pela professora estagiária B:

| TIPO DE MATERIAIS | | | | | |
|--|--|-----------------------|---|--------------------------------|-----------------------|
| ProtV/1 | PO/1 | PL1 | ProtV/2 | PO/2 | PL2 |
| . imagens . fichas . computadores . retroprojector . acetatos . vídeo . materiais autênticos | . cartões . ficha de trabalho . jogo | . cartões com imagens | . cartazes . canções . jogos . histórias | . ficha informativa . jogos | . cartões com imagens |

Quadro 6 - Tipo de materiais utilizados e referidos pela estagiária B

No que diz respeito ao tipo de materiais utilizados pela professora estagiária B, e pelo observado no **quadro 6**, podemos verificar o uso de imagens, “*Cardboards, flashcards...*” (PL1), fichas, “*gosto muito de levar materiais / imagens e fichas //*” (ProtVG/1 – EB13) e jogos, sempre suportados por materiais diversos, “*(...) foi criativa no sentido de usar o puzzle / e com um puzzle ter feito um jogo (...)*” (PO/1 – S7).

Podemos, ainda, acrescentar as canções e as histórias, “ (...) o *Capuchinho Vermelho* como introdução aos cinco sentidos //” (**ProtVG/2 – EB20**).

É de salientar que a estagiária B tentou desenvolver mais nos alunos competências linguísticas de base a partir da pronúncia, da memorização e do desenvolvimento da acuidade auditiva, tal objectivo foi conseguido através do recurso a jogos, “*jogos / tentava levar muitos jogos // memory games / uma grande diversidade // tentava sempre variar todas as semanas // o que utilizei mais foram os cartazes e os memory games / porque eles adoravam os memory games (...)*” (**ProtVG/2 – EB19**).

No que diz respeito à *forma* dos materiais utilizados, os jogos, as canções e as histórias inserem-se nos *documentos sonoros*, enquanto que as imagens e o puzzle fazem parte dos *documentos visuais* (cf. Cap. II). Deste modo podemos constatar que a estagiária B tem noção de que os materiais têm que ser variados, abordando a língua a ensinar tanto a nível oral, como a nível escrito, de modo a auto-implicar a criança na aprendizagem da LE.

2.3. PROFESSOR ESTAGIÁRIO C

Este professor é do sexo masculino e tem 21 anos. Apesar do percurso escolar ter sido análogo ao dos estagiários anteriores, este professor estagiário frequentou, ainda, durante 3 anos, um curso de Inglês num Instituto de Línguas particular.

O curso de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Inglês foi a sua primeira opção não só pela “...*média que possuía no 12º ano...*”, mas também pelo “...*gosto de ensinar e pelo Inglês*” (**FI**).

Considera que a disciplina de Prática Pedagógica o irá ajudar a “*encarar o mundo de trabalho*”, assim como a “*entender a teoria*” e “*a conhecer novos meios que facilitam o trabalho com crianças*” (**FI**). Não possui qualquer experiência de docência e a sua LM é o Português.

Apresentamos, a seguir, o quadro onde podemos visualizar o tipo de materiais utilizados e referidos pelo estagiário C ao longo do nosso estudo.

| TIPO DE MATERIAIS | | | | | |
|-----------------------|------------------------|------------------------|------------|---------------------|-----------------------|
| ProtV/1 | PO/1 | PL1 | ProtV/2 | PO/2 | PL2 |
| . fichas de trabalho | . poster | . cartões com imagens | . cartazes | . ficha de trabalho | . cartões com imagens |
| . fichas informativas | . ficha de trabalho | . quadro | . fichas | . jogo | . quadro |
| . cartões com imagens | . ficha informativa | . ficha informativa | . cartões | | . ficha informativa |
| . jogos | . cartões para colorir | . cartões para colorir | . rádio | | . ficha de trabalho |
| | | | . cassetes | | |

Quadro 7 – Tipo de materiais utilizados e referidos pelo estagiário C

Se atendermos ao **quadro 7** podemos constatar que os materiais utilizados pelo professor estagiário C não ficaram circunscritos aos cartazes e às fichas informativas ou de trabalho. O estagiário utilizou também cartões com imagens e cartões para os alunos colorirem, “*Flashcards (...) cards to colour*” (**PL1**). Recorreu, também, a jogos, “*e é mais fácil ensinar-lhes com jogos (...)*” (**ProtVG/1 – EC4**), “*jogos em que eles se movimentem na sala (...)*” (**ProtVG/1 – EC29**). Verificamos, ainda, que o estagiário C, utilizou também o rádio e cassetes, “*levei uma ou duas vezes cassetes com música (...)*” (**ProtVG/2 – EC17**).

Os materiais identificados inscrevem-se nos *materiais construídos* [pelos próprios professores] e estão incluídos nos *documentos sonoros* (as cassetes áudio, as canções e os jogos) e nos *documentos visuais* (os cartazes e os cartões com imagens) (cf. Cap. II). No que diz respeito ao *conteúdo*, os jogos, as canções e as fichas de trabalho permitiram desenvolver e sistematizar a compreensão dos diferentes aspectos da língua a aprender (quer a nível oral, quer a nível escrito) por parte dos aprendentes da LE. Daqui podemos depreender a preocupação que este professor estagiário tem em utilizar materiais variados como ferramentas facilitadoras do ensino e aprendizagem da LE no 1º CEB.

2.4. PROFESSORA ESTAGIÁRIA D

A professora estagiária D é do sexo feminino e tem 21 anos de idade. Frequentou o ensino oficial português desde o 1º Ciclo até à conclusão do Ensino Secundário. A sua LM é o Português e não possui qualquer experiência de leccionação.

Por ser “*sempre esse [o seu] desejo desde pequena*” este curso foi a sua primeira opção (embora numa outra instituição de ensino superior). Acrescenta, ainda, que o escolheu, porque “*é uma profissão gratificante*” e pelo “*fascínio da relação professor/aluno*” (FI).

A sua posição relativamente à importância da disciplina de prática pedagógica é evidente, “*é a disciplina que nos dá bases para o estágio; é uma orientação profissional imprescindível; é onde aprendemos a ser professores*” (FI).

Apresentamos, de seguida, o quadro onde podemos identificar o tipo de materiais utilizados e referidos pela estagiária D no decorrer deste estudo.

| TIPO DE MATERIAIS | | | | | |
|--|---|--|--|---|--------------------------------------|
| ProtV/1 | PO/1 | PL1 | ProtV/2 | PO/2 | PL2 |
| . cartazes . quadro . jogos . canções . ficha informativa | . material autêntico . ficha de trabalho . canção | . árvore de Natal . decorações de Natal . Pai Natal de chocolate . presentes de Natal | . jogos . cartazes . cartões com imagens . vídeo . computador | . fichas . cartões . jogo da força . cartazes | . cartões com imagens . quadro |

Quadro 8 - Tipo de materiais utilizados e referidos pela estagiária D

Pelo que se pode observar no **quadro 8** a professora estagiária D usou cartazes, o quadro, jogos, canções, fichas de trabalho e fichas informativas: “*até agora tenho usado mais à base de cartazes / do quadro / de jogos / canções*” (ProtVG/1-ED19), “*na information sheet / que dou em todas as aulas (...)*” (ProtVG/1-ED22).

Outro tipo de materiais utilizados pela professora estagiária D são os *materiais autênticos*, materiais estes que, segundo diversos autores, são “suportes não construídos com fins de utilização pedagógica” (Abe et al., 1979; Nunan, 1988; McGarry, 1995, cit. in Vieira, 1998: 107) (cf. Cap. II). Nestes podemos incluir a árvore de Natal, as decorações de Natal, chocolates, “*Christmas tree / Christmas balls / chocolate Santa Claus (...)*” (PL1).

Podemos, ainda, identificar o recurso a cartões com imagens e jogos, “ (...) *até houve uma aula em que eu / em vez de levar 4 jogos levei 7 ou 8 // eram jogos muito curtos //*” (ProtVG/2-ED20), “ (...) *jogos no quadro (...)*” (PO/2-ED8), “ (...) *usava imagens / bastante coloridas / sempre*” (ProtVG/2-ED23).

Os materiais usados pela estagiária D inserem-se nos *documentos sonoros* (canções, jogos) e *visuais* (cartazes, cartões com imagens), no que respeita a *forma*. No que concerne o *conteúdo*, podemos encontrar os jogos (jogo da forca, a procura dos Pais Natal, a procura dos ovos de Páscoa), as canções e as fichas de trabalho com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa e à consolidação dos conteúdos abordados (Natal, meses do ano, frutos).

É de salientar que a professora estagiária D não usou grande quantidade de materiais e preferiu investir em actividades diversificadas, devido às características dos alunos da turma que leccionava, “I5 - *teve que diversificar métodos e estratégias para os acalmar e para os motivar / não é? [...]* I6 - *isso reflectiu-se nos materiais que construiu? ED6 - completamente! eu nas últimas aulas levei pouquíssimo material / apenas uma ficha informativa / e levei-os para o recreio // por exemplo / a aula dos desportos / foi dada no recreio... em vez de dar 7 ou 8 só dei 4 ou 5 / mas só o facto de eles andarem a correr / andarem a jogar futebol acalmava-os // era assim que eles gostavam / era assim que eles aprendiam //*” (ProtVG/2).

Podemos constatar que a professora estagiária D tem consciência de que é importante diversificar o tipo e a quantidade de materiais a utilizar, mas tem, de igual modo, noção de que essa diversidade tem que ter um certo limite. Talvez assim, o professor ajude a desenvolver na criança a competência comunicativa em LE e, simultaneamente, na sua sociabilização, contribuindo para a sua transformação num ser mais responsável e consciente.

Pelos dados apresentados, relativos aos quatro professores estagiários, podemos concluir que, face à insatisfação destes estagiários relativamente aos materiais existentes, todos envidaram esforços para construir/seleccionar materiais que, na sua perspectiva, seriam os adequados para o ensino da LE no 1º CEB. Este seu cuidado está espelhado na variedade do tipo de materiais por eles utilizados (cartões com imagens, cartazes, fichas de trabalho e fichas informativas). Deste modo, constatamos a preocupação dos estagiários

na criação de situações que levem a criança a expressar ideias, valores e sentimentos, fomentando um ambiente favorável de empatia e entusiasmo para com a LE.

Uma outra preocupação patente nos dados prende-se com as diversas actividades para o desenvolvimento da oralidade, tal como fica claro no uso do rádio, das cassetes, das canções e dos jogos de modo a fazer crescer em todas as crianças o desejo, o hábito e a capacidade de comunicar em LE.

Se, até à data, o professor era consumidor de materiais de ensino, está patente nos dados apresentados, o professor/produtor de materiais de ensino, criador e inventor de instrumentos pedagógicos, profissional crítico e reflexivo (Nóvoa, 1991) (cf. Cap. II), capaz de olhar para trás, observar o que se fez, com o objectivo de extrair os significados que lhe vão permitir um tratamento inteligente de experiências futuras.

Os professores estagiários participantes no nosso estudo acham que para ensinar a LE no 1º CEB devem, necessariamente, criar um ambiente educacional rico e compensador, através de actividades e de materiais variados e atractivos, sempre centrados nos interesses e vivências dos alunos. Assim e tal como afirma Strecht-Ribeiro, este processo [de ensino da LE] deve remeter:

“para uma série de actividades variadas, essencialmente do tipo lúdico, fixando-se objectivos gerais, como por exemplo a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver, para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo” (1998: 109).

3. OS CRITÉRIOS DE CONSTRUÇÃO/SELECÇÃO, UTILIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS

Como já foi acima referido, e com vista à apresentação dos critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados pelos professores estagiários e pela professora supervisora participantes neste estudo, analisámos a informação contida nos **protocolos verbais (ProtVG/1, ProtVG/2 e ProtVE/1, ProtVE/2)**, assim como nos encontros de pós-observação (**PO/1 e PO/2**). Para esta análise tivemos em linha de conta os critérios apresentados por Strecht-Ribeiro e Avença (2001) (cf. Cap. II).

3.1. PROFESSORA ESTAGIÁRIA A

Depois de formuladas as categorias (*à priori* e *à posteriori*), e dada a elevada quantidade de segmentos de texto encontrados atribuíveis à mesma categoria, encontrámos as micro-categorias (*à posteriori*) que agrupámos e analisámos tendo em conta as unidades de contexto presentes para cada uma delas

Deste modo, e relativamente aos critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados pela professora estagiária A, atente-se ao quadro seguinte:

| CATEGORIAS | MICRO-CATEGORIAS | |
|--|---|----------|
| C1 - CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO | 1.1. Fomenta a interacção comunicativa | |
| | 1.2. Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | X |
| | 1.3. Desenvolve a acuidade auditiva e a articulação oral | X |
| | 1.4. Fomenta a aquisição de competências linguísticas | X |
| C2 - CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL | 2.1. Contempla dados civilizacionais | X |
| | 2.2. Evita estereótipos | X |
| | 2.3. Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | X |
| | 2.4. Fomenta atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo | |
| C3 - CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFFECTIVO | 3.1. Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | X |
| | 3.2. Favorece a auto-motivação e a auto-confiança | X |
| | 3.3. Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | X |
| | 3.4. Fomenta o sentido de autonomia e de auto-estima | |
| C4 - CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO | 4.1. Apresenta actividades lúdicas | X |
| | 4.2. Inclui actividades variadas | X |
| | 4.3. Está adequado ao nível etário dos alunos | X |
| | 4.4. Apresenta uma organização coerente e funcional | X |
| | 4.5. Fomenta o gosto pela utilização de novas tecnologias | |
| | 4.6. Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | X |

Quadro 9 - Critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados pela estagiária A

Através da leitura do **quadro 9** podemos ver que todos os critérios foram tidos em linha de conta durante a construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais pela professora estagiária A, nos diferentes momentos de recolha de dados.

No que concerne os **critérios de tipo linguístico**, a professora estagiária A revelou preocupar-se com a gradação e coerência entre a apresentação dos conteúdos e a

prática dos mesmos. Para tal muito contribuíram os materiais utilizados que, nas palavras da própria estagiária “...*devem ser claros, objectivos e simplificados, de maneira a que os alunos identifiquem facilmente aquilo que os professores pretendem*” (ProtVE/1 – EA). A estagiária A referiu, ainda, que os materiais “ (...) *depois ficam afixados na sala de aula durante uns dias* (...)” (ProtVG/2 – EA14) estratégia esta que permite aos alunos, aprendentes da LE, uma repetição e, consequentemente, consolidação dos conteúdos abordados.

Os materiais utilizados pela professora estagiária A asseguraram, de igual modo, o desenvolvimento da acuidade auditiva, assim como da articulação oral, aspecto importante a nível linguístico. A professora estagiária A assegurou a importância dos materiais, no que concerne a prática da oralidade, quando refere que um bom material é aquele que “ (...) *é acompanhado de cassetes* (...)” (ProtVG/1 – EA24).

No decorrer de todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais com vista ao ensino da LE no 1º CEB, verificámos que a estagiária A procurou fomentar no aluno competências linguísticas, orais e escritas. Logo, os materiais estavam sempre “...*adequados à matéria que está a ser leccionada...*” (ProtVE/1) verificando sempre “ (...) *os objectivos // para que fim se está a construir o material // e depois / também / o nível de ensino /*” (ProtVG/1 – EA57).

Pelo exposto, podemos concluir que o facto da estagiária A afirmar revelar alguma dificuldade em comunicar em Inglês é, quanto a nós, justificativo da mesma não valorizar a interacção comunicativa nem na construção dos seus materiais, nem na sua utilização, “ (...) *o Inglês // eu sinto-me assim um bocadinho inibida a falar Inglês com eles // sinto / realmente sinto // e não é só com eles / é com toda a gente // no Inglês sinto-me / assim / um bocadinho inibida* (...)” (PO/1 – EA2).

Relativamente aos **critérios de tipo cultural e intercultural**, constatámos que a professora estagiária A contemplou dados de ordem civilizacional, “*temos uma mascote na turma e eu escolhi Winnie the Pooh (...) porque também é uma personagem mesmo Inglesa //*” (ProtVG/1 – EA26). Outro cuidado já presente no discurso desta professora em formação é o facto da mesma tentar banir estereótipos, de forma a não desenvolver nas crianças clichés da cultura estrangeira, “ (...) *porque o aluno não quer saber dos artistas / nem das pessoas famosas*” (ProtVG/1 – EA35).

Finalmente, e no que diz respeito aos **critérios de tipo cultural e intercultural**, podemos constatar o cuidado da estagiária A em fomentar o reconhecimento de semelhanças e diferenças culturais entre a cultura das crianças e a cultura do país da LE,

“(...) e também é uma maneira (...) de lhes mostrar que há mais qualquer coisa / que não existimos só nós // existem pessoas / culturas e línguas completamente diferentes da nossa” (ProtVG/2 – EA30). Neste sentido, e segundo palavras da própria estagiária, os materiais servirão de suporte para *“(...) os acordar / de os despertar para isso [para outras culturas]” (ProtVG/2 – EA30).*

Não se registaram referências no que se refere à promoção de atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo, mas cremos que só o facto da professora estagiária fomentar o reconhecimento e a aceitação de outras culturas poderá levar os alunos a promoverem essas mesmas atitudes. Recordemos as suas palavras: *“(...) e também é uma maneira (...) de lhes mostrar que há mais alguma coisa / que não existimos só nós //” (ProtVG/2 – EA30).*

Relativamente aos **critérios de tipo sócio-afectivo**, é de realçar a importância que a professora estagiária A dá à realidade social e à faixa etária da criança aquando da construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais, *“(...) têm que ser adaptados às condições sociais (...)” (ProtVG/1 – EA18), “temos uma mascote na turma e eu escolhi Winnie the Pooh / principalmente / porque acho que agora anda bastante em voga (...)” (ProtVG/1 – EA26).* A professora supervisora corrobora este cuidado da estagiária, referindo que *“(...) tinha um material muito engraçado //” (PO/2 – S11).*

A professora em formação afirma ter construído e utilizado materiais de modo a favorecer nos seus alunos motivação e confiança com vista à aprendizagem da LE, *“é através dos materiais que a atenção dos alunos é captada (...)” (ProtVG/2 – EA14), “eu acho que é uma forma de os motivar e de os incentivar (...)” (ProtVG/2 – EA31).*

A estagiária A pensa ter captado a atenção dos alunos através dos materiais utilizados, favorecendo, deste modo, o envolvimento do aluno na sua aprendizagem, *“eu acho que é uma forma (...) de os incentivar (...)” (ProtVG/2 – EA31).* Este envolvimento dos alunos está patente na seguinte reflexão feita pela professora supervisora *“(...) eles divertiram-se / eles gostaram de estar ali a pintar (...)” (PO/1 – S11).*

Finalmente, e quanto aos **critérios de tipo psico-pedagógico**, a professora estagiária A diz ter apresentado materiais facilitadores da execução de actividades diversificadas e lúdicas, tão importantes para o ensino-aprendizagem da LE no 1º CEB, *“Porque, realmente, a melhor maneira de lhes ensinar / é como se fosse uma brincadeira. É como se aquilo fosse uma brincadeira.” (ProtVE/1), “de modo a que eles aprendam a brincar / para eles não pensarem que é tudo muito maçudo //” (ProtVG/2 – EA31).* É de salientar, também, que esta estagiária considerou o nível etário dos alunos durante a construção/selecção,

utilização e avaliação dos materiais, “(...) os materiais devem ser adequados aos níveis de ensino a que se destinam.” (ProtVE/1), “e eles ainda estão numa fase em que dão as características humanas aos animais, aos desenhos animados (...)” (ProtVG/1 – EA36).

Esta estagiária defendeu a ideia de que os materiais por ela construídos/seleccionados e utilizados revelaram uma organização coerente e funcional. O cuidado em os construir e utilizar na perspectiva dos alunos foi determinante, “EA8 - porque eu também lhes faço + e com imagens / principalmente + porque é mais fácil / não vamos lá pôr texto / porque eles não sabem ler Inglês / não é? EA11 - têm que estar legíveis e bastante facilitados // (...) EA12 - (...) e que as imagens sejam mais simplificadas / não é? seja uma coisa mais simples + não lhes podemos dar coisas muito complexas + coisas que eles / atinjam logo (...)” (ProtVG/1). Afirmou, também, que as ilustrações presentes nos materiais utilizados eram coloridas e atraentes, de modo a despertar nos alunos o interesse pelos mesmos e, acima de tudo, pelos conteúdos da LE, “as cores estavam chamativas (...)” (PO/1 – S11), “Para as crianças, convém que os materiais sejam coloridos, mas sem serem berrantes (...) que não sejam cansativos.” (ProtVE/1), “não é só pegar e fazer um cartaz (...) temos que ter em atenção as imagens e as palavras que os vão cativar mais //” (ProtVG/2 – EA31).

A professora estagiária A não afirmou ter construído/seleccionado, e utilizado materiais com vista a fomentar nos seus alunos o sentido de autonomia e de autoconfiança relativamente à aprendizagem da LE, o mesmo se verificou no que concerne a utilização de novas tecnologias. Estará esta estagiária mais preocupada com o desenvolvimento da dimensão técnica da sua competência profissional (através da análise da gestão do espaço e do tempo de aula)?

3.2. PROFESSORA ESTAGIÁRIA B

Tendo em conta o conjunto de categorias e micro-categorias por nós adoptadas neste estudo e no que se refere à estagiária B, atente-se aos critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados por esta professora em formação, representados no quadro a seguir apresentado.

| CATEGORIAS | MICRO-CATEGORIAS | |
|--|---|----------|
| C1 - CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO | 1.1. Fomenta a interacção comunicativa | X |
| | 1.2. Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | X |
| | 1.3. Desenvolve a acuidade auditiva e a articulação oral | X |
| | 1.4. Fomenta a aquisição de competências linguísticas | X |
| C2 - CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL | 2.1. Contempla dados civilizacionais | X |
| | 2.2. Evita estereótipos | X |
| | 2.3. Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | X |
| | 2.4. Fomenta atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo | X |
| C3 - CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFECTIVO | 3.1. Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | X |
| | 3.2. Favorece a auto-motivação e a auto-confiança | X |
| | 3.3. Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | X |
| | 3.4. Fomenta o sentido de autonomia e de auto-estima | X |
| C4 - CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO | 4.1. Apresenta actividades lúdicas | X |
| | 4.2. Inclui actividades variadas | X |
| | 4.3. Está adequado ao nível etário dos alunos | X |
| | 4.4. Apresenta uma organização coerente e funcional | X |
| | 4.5. Fomenta o gosto pela utilização de novas tecnologias | X |
| | 4.6. Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | X |

Quadro 10 - Critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados pela estagiária B

Depois de uma primeira leitura do **quadro 10** constatamos que a professora estagiária B abordou todos os critérios considerados por nós como as quatro categorias deste estudo.

Deste modo, e depois de uma leitura mais atenta do quadro no que se refere aos **critérios de tipo linguístico**, podemos concluir que a professora estagiária B, aquando da construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais afirmou fomentar a interacção comunicativa, nomeadamente através de músicas e de jogos, “quando eu dei a segunda música //” (**ProtVG/2 – EB29**), “o memory game acho que também é uma boa ideia //” (**PO/2 – AO1**).

Atenta, também, na gradação entre a apresentação, a prática e a produção quando afirma que “tem que haver qualquer forma de passar / por exemplo / de um determinado cartaz... passar de uma determinada matéria para outras // tem que haver ali qualquer coisa que faça a transição...” (**ProtVG/1 – EB71**). Deste modo esta professora estagiária reforça a importância do “fio condutor” da aula, transpondo para os materiais a referida responsabilidade. A constatação desta preocupação da estagiária B é acentuada no PO/1

por parte da supervisora, quando a mesma refere *“depois deu-lhes a ficha para pintarem / para [...] aplicarem o que aprenderam //”* (PO/1 – S4).

A estagiária B evidenciou, igualmente, preocupação em desenvolver a acuidade auditiva, assim como a articulação oral dos seus alunos. Para tal afirmou ter utilizado estratégias passíveis de desenvolver a expressão oral, *“EB28 - dar-lhes o prazer de falar Inglês / de pronunciar (...) EB29- quando eu dei a segunda música / muitos deles não conseguiam pronunciar head / shoulders / knees and toes / mas tentavam e saíam sons parecidos //”* (ProtVG/2). Também o aluno observador e a professora supervisora corroboram este cuidado quando referem *“o memory game acho que também é uma boa ideia / porque cada vez que eles erravam ela ia sempre repetindo: então / que animal é que era aquele? – e eles repetiam o nome //”* (PO/2 – AO1), *“teve sempre o cuidado de pronunciar as palavras com a pronúncia correcta / de modo a eles repetirem //”* (PO/2 – S9).

Os materiais construídos e utilizados pela estagiária B revelaram a preocupação da mesma em fomentar a aquisição da LE no sentido de tentar criar situações em que a criança possa aprender, seleccionar, integrar e interiorizar a língua, *“a matéria é a primeira coisa a definir / seguidamente parte-se para o material e do material //”* (ProtVG/1 – EB68), *“quando estamos a preparar um cartaz / por exemplo / não cabe lá tudo / de maneira que tem que haver uma pré-selecção do que é verdadeiramente importante / as palavras-chave / o que é que tem que ficar no ouvido / o que é que tem que ficar na memória //”* (ProtVG/2 – EB22). Deste modo, e para além dos critérios de tipo linguístico utilizados por esta estagiária, podemos constatar, igualmente, a presença dos **critérios de tipo psico-pedagógico**.

Relativamente às vertentes **cultural e intercultural**, podemos inferir que a professora estagiária B as considera muito importantes no processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino da LE no 1º CEB. No decorrer de todo este processo, a estagiária B afirma ter contemplado dados civilizacionais, *“no que toca a escolha de manuais / por exemplo / (...) também deve ver se é realista! se se aproxima / minimamente / da realidade Britânica / ou Norte-Americana!”* (ProtVG/1 – EB26). Referiu ter evitado estereótipos, *“e / basicamente / o que se quer conhecer do país / por exemplo / da Inglaterra / agora estamos a falar de Inglaterra / era como é que um Inglês normal vive (...) “esquecerem um bocadinho a vida das Pop Stars e das estrelas de cinema (...) é muito giro / mas acaba por não se adequar //”* (ProtVG/1 – EB18) e afirmou ter fomentado o reconhecimento de semelhanças e diferenças culturais de modo a promover atitudes e valores de tolerância em relação ao Outro, *“ (...) eu acho que se for*

possível pegarmos numa embalagem de chá Inglesa e levá-la para a sala de aula // podemos é / depois / comparar // do género / em Portugal também existe chá!” (ProtVG/1 – EB27), “ (...) e eu acho que o aluno ao entrar em contacto com estas culturas diferentes acaba por ganhar um determinado respeito // o material ajuda-nos no sentido que / nos ajuda a transmitir essa informação ao aluno //” (ProtVG/1 – EB66), “tentar não entrar em pormenores / tentar não ofender susceptibilidades / de religião // seja o que for // principalmente em temas como a família (...)” (ProtVG/2 – EB2). Deste modo a estagiária tem consciência da importância de promover uma exposição aos aspectos culturais, permitindo que a criança “saia de si própria”, descobrindo outros olhares sobre a realidade.

Relativamente aos **critérios de tipo sócio-afectivo**, e pelo observado no quadro 10, concluímos que a professora estagiária B afirmou ter relacionado os materiais construídos/seleccionados e utilizados com os interesses dos alunos a quem se destinavam. Desta forma, a professora em formação referiu ter apresentado, nos materiais, conteúdos relacionados com o meio infantil, *“nós não vamos levar um material que fale de uma coisa que não tem nada a ver com a realidade do aluno!” (ProtVG/1 – EB35)*. Com estes materiais o seu objectivo era fomentar no aluno a aquisição de competências linguísticas, através da criação de ambientes propícios à auto-motivação e auto-confiança, assim como do próprio envolvimento do aluno na aprendizagem da LE, *“ (...) fica giro / porque eles também tomam contacto com as coisas e eu acho que isso é muito importante! / não manter aquela distância dos objectos / por exemplo / é muito difícil eu perceber o que é uma coisa se eu não tenho noção do que ela é / se não a estou a ver ou se a estou a ver mas não lhe estou a tocar!” (ProtVG/1 – EB63), “ (...) todo o material que se leva é novo para eles e / então / acabam por ter um prazer diferente (...)” (ProtVG/2 – EB10), “ (...) a ideia dela ter posto os miúdos a imitarem os sons dos animais acho que foi muito bem conseguida / porque eles ficaram todos motivados por poderem fazer isso (...)” (PO/2 – AO1).*

É de salientar, ainda, o facto de, no decorrer do PO/1, a professora supervisora ter salvaguardado o papel que os materiais utilizados pela professora estagiária B desempenharam no sentido da promoção da auto-estima por parte dos aprendentes da LE, através da implicação dos alunos no processo de aprendizagem, *“ (...) primeiro escolhiam a cor e depois a peça... deste modo eles tinham que associar a palavra à cor e depois ir ver que cor era / portanto / ver se / realmente / tiravam a cor certa e continuava outra vez quando eles aplicavam a peça no quadro //” (PO/1 – S7).*

No que concerne aos **critérios de tipo psico-pedagógico**, e pela leitura do quadro 10, constatamos que a professora estagiária B, revela cuidados em relação a todos os critérios por nós apontados neste estudo, aquando da construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais. Assim, a estagiária diz apresentar actividades lúdicas e variadas no decorrer das suas aulas, “ (...) *eu acho que o professor deve / realmente / ver se é um livro com uma vertente mais lúdica (...)*” (**ProtVG/1 – EB26**), “*jogos / tentava levar muitos jogos // memory games / uma grande diversidade // tentava sempre variar todas as semanas //*” (**ProtVG/2 – EB19**). Também a professora supervisora faz referência à presença destes critérios nas aulas da estagiária B quando refere, “*teve actividades suficientes / que chamaram à atenção e interessaram aos alunos // (...) depois fez o jogo para eles irem buscar os animais e ficarem com eles // foi engraçado!*” (**PO/2 – S9**).

A estagiária B considerou importante a ideia dos materiais construídos/seleccionados e utilizados estarem adequados ao nível etário dos alunos a quem se destinavam, “ (...) *porque no 1º ciclo / se eu utilizasse os materiais no 2º ciclo que utilizo no 1º os alunos nem me levavam a sério! provavelmente riam-se +*” (**ProtVG/1 – EB41**).

Verificámos, ainda, o cuidado na apresentação coerente e funcional dos materiais, com vista a ir ao encontro das necessidades dos alunos, “*tem que se conhecer a turma muito bem, para saber se eles vão gostar daquele material // (...) Eu tenho que parar e tenho que pensar se eles irão gostar daquele material //*” (**ProtVG/2 – EB22**). O aluno observador remete para a presença deste critério quando refere que “*houve continuidade na aula e // houve uma harmonia entre os vários momentos da aula // o tempo também estava bem contabilizado // a turma estava motivada //*” (**PO/1 – AO1**).

A professora estagiária B considera importante fomentar o gosto pela utilização de novas tecnologias, com vista a promover no aluno o gosto pela aprendizagem da LE, “*e / hoje em dia / com as inovações que nós temos a nível tecnológico / podemos utilizar uma série de coisas + podemos utilizar os computadores / podemos utilizar retroprojectores // todos estes géneros de coisas // (...) mostrar que também há mais! e os miúdos adoram!*” (**ProtVG/1 – EB57**).

A presença de ilustrações coloridas e atraentes nos materiais foi, de igual modo, considerada determinante para a promoção do gosto pela aprendizagem da LE por parte do aluno, “*...temos que pensar muito bem nas cores dos materiais (...) Temos que tornar o material o mais visual possível, tornando-o agradável à visão, tendo em conta o tipo de letra e o*

tamanho. Torná-los, também, o mais resistente possível.” (ProtVE/1), “normalmente opto por levar cartazes com desenhos fotocopiados // tenho sempre cuidado / muito cuidado / por levar coisas apelativas //” (ProtVG/2 – EB32).

Pelo decorrer desta análise podemos concluir que a professora estagiária B está consciente de certos aspectos, investindo em actividades diferentes e motivantes para os alunos, envolvendo-os na sua própria aprendizagem, e tendo como suporte os materiais adequados. Atentemos nas palavras da própria, *“o que eu estou a tentar fazer (...) é criar a minha própria maneira de ensinar / de transmitir alguma coisa // estou a arranjar uma maneira minha (...) mas acho que tenho que ser eu a encontrar a minha maneira de transmitir as coisas aos alunos //” (ProtVG/1 – EB54).*

Deste modo, inferimos que a estagiária B se preocupa em desenvolver a sua competência profissional (cf. Zimpher & Howey, 1987) (cf Cap. I), através da construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais, tendo consciência da importância da apropriação pessoal dos processos de ensino da LE.

3.3. PROFESSOR ESTAGIÁRIO C

De acordo com as unidades de contexto recolhidas e analisadas, relativamente ao estagiário C e aos critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais por ele utilizados observemos o quadro seguinte:

| CATEGORIAS | MICRO-CATEGORIAS | |
|--|---|----------|
| C1 - CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO | 1.1. Fomenta a interacção comunicativa | X |
| | 1.2. Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | X |
| | 1.3. Desenvolve a acuidade auditiva e a articulação oral | X |
| | 1.4. Fomenta a aquisição de competências linguísticas | X |
| C2 - CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL | 2.1. Contempla dados civilizacionais | |
| | 2.2. Evita estereótipos | X |
| | 2.3. Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | X |
| | 2.4. Fomenta atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo | X |
| C3 - CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFECTIVO | 3.1. Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | X |
| | 3.2. Favorece a auto-motivação e a auto-confiança | |
| | 3.3. Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | X |
| | 3.4. Fomenta o sentido de autonomia e de auto-estima | X |

| | | |
|--|---|----------|
| C4 – CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO | 4.1. Apresenta actividades lúdicas | X |
| | 4.2. Inclui actividades variadas | X |
| | 4.3. Está adequado ao nível etário dos alunos | X |
| | 4.4. Apresenta uma organização coerente e funcional | X |
| | 4.5. Fomenta o gosto pela utilização de novas tecnologias | |
| | 4.6. Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | X |

Quadro 11 - Critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados pelo estagiário C

Depois de uma leitura do **quadro 11**, e no que respeita os **critérios de tipo linguístico**, verificamos que o professor estagiário C, assegura a gradação entre a apresentação dos conteúdos e a sua prática e produção, julgando ter por base materiais adequadamente construídos para esse efeito, “*a maneira como faço o plano da aula / tenho que ter os materiais em coerência com a aula //*” (**ProtVG/2 – EC20**) pensando promover desta forma a interacção comunicativa, “*(...) foi perguntando se sabiam / o que é que no Natal + o que é que existe (...)*” (**PO/1 – S37**).

Durante a construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais o professor estagiário C refere ter tido sempre presente a aquisição de competências linguísticas, entre elas a aquisição lexical, “*(...) são os objectivos que tenho para a aula // se tenho x expressões para dar numa aula / tenho que basear os flashcards e as fichas nessas expressões //*” (**ProtVG/1 – EC30**). Para comprovar este facto atentemos, também, nas palavras da professora supervisora quando refere que “*(...) deu bem o vocabulário (...)*” (**PO/1 – S8**), o que vem corroborar a preocupação do professor estagiário no que concerne a utilização dos materiais na sala de aula.

Relativamente aos **critérios de tipo cultural e intercultural**, o estagiário C não afirmou ter presente dados civilizacionais aquando da construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino da LE. Apesar deste facto, o estagiário considera pertinente evitar estereótipos, de modo a criar nos alunos uma relação amistosa com a realidade da LE, “*os livros todos falam das estrelas / dos cantores / de pessoas famosas // daquelas pessoas que vemos na televisão // mas essas pessoas não espelham o que é a cultura de um país //*” (**ProtVG/1 – EC10**).

O professor estagiário C afirmou concordar com a importância do reconhecimento das semelhanças e diferenças culturais (entre o país dos alunos e o país da LE) no que concerne a construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais, “*(...) por exemplo /*

agora pelo Natal // é capaz de ser mais fácil transmitir-lhes as tradições Inglesas +” (ProtVG/1 – EC12). Deste modo, contribuiu para que os alunos identificassem características não só da cultura estrangeira, como também da sua própria cultura, colaborando, assim, na promoção de valores e atitudes de tolerância em relação ao Outro, *“como agora as turmas têm alunos de todas as raças e de todos os sexos / juntá-los todos // e fazer jogos com eles / trabalhos de grupo / vão acabar esse tipo de discriminações // ou pelo menos vamos tentar com que acabem!”* (ProtVG/1 – EC33).

Em relação aos **critérios de tipo sócio-afectivo**, o professor estagiário C considerou importante o facto dos conteúdos abordados nos materiais estarem relacionados com o meio infantil, *“têm que ser adequados ao local // se for dar uma aula à Serra da Estrela não vou levar uma imagem de uma praia // é complicado para eles / porque / se calhar / uns já viram / mas / se calhar / outros nunca viram +”* (ProtVG/1 – EC14).

Outros critérios encarados como importantes pelo estagiário C visam o envolvimento do aluno na aprendizagem e a promoção da confiança e da auto-estima, *“tento trabalhar com eles o cartaz / muitas das vezes utilizava só imagens e depois distribuía os nomes e eles tinham que os colar no quadro / outras vezes tinham os nomes afixados e dava-lhes as imagens para colar // (...) eles gostavam muito deste tipo de actividades, mais do que chegar só ali e ler o cartaz //”* (ProtVG/2 – EC26), *“e quando vão para casa vão a falar do jogo / mas se vão a falar do jogo vão a falar das palavras novas que utilizaram no jogo +”* (ProtVG/1 – EC6).

Observando, agora, o conjunto de **critérios de tipo psico-pedagógico**, podemos constatar que o professor estagiário C afirmou ter apresentado actividades variadas e lúdicas no decorrer da prática pedagógica, *“e é mais fácil ensinar-lhes com jogos //”* (ProtVG/1 – EC4), *“concordo com os jogos, a expressão corporal / a dança + muitos jogos podem ser utilizados para ensinarem as pequenas expressões inglesas //”* (ProtVG/1 – EC8). Tal aspecto foi corroborado pela professora supervisora e pelo aluno observador no decorrer do PO/2, *“(...) os jogos / acho que foram uma boa estratégia (...)”* (PO/2 – AO1), *“eu acho que fez bem fazer dois jogos diferentes / em que eles estavam entretidos / eles estavam a gostar (...)”* (PO/2 – S21). Deste modo, podemos constatar que o ensino é sempre visto como algo próximo do divertimento.

O estagiário C, durante o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais, teve o cuidado de os adequar ao nível etário dos alunos, pois, tal como o mesmo refere, *“não se pode usar um cartaz do 7º / 8º ou 9º ano no 1º ciclo!”* (ProtVG/1 –

EC20). Esta preocupação reflectiu-se não só nas imagens coloridas utilizadas nos seus materiais (tendo mesmo recorrido ao computador para as imagens se tornarem mais atraentes), “*o mais apelativos possível // para chamar à atenção / para eles gostarem mesmo // algo que eles gostem de olhar e observar //*” (**ProtVG/2 – EC25**), “*estas imagens foram todas tiradas do computador //*” (**PO/2 – EC17**), como também na forma como os organizou, “*gosto de utilizar cartazes grandes para os alunos poderem ver // as fichas / não coloco muita informação / porque não gosto de ver fichas muito cheias //*” (**ProtVG/1 – EC30**). Daqui depreendemos que todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais foi levado a cabo na perspectiva do aluno.

Depois desta análise podemos constatar que o professor estagiário C tem presente a maior parte dos critérios apontados neste estudo (cf. Cap. II), durante o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais, com vista ao ensino-aprendizagem da LE no 1º CEB, apresentando, desta forma, materiais que procuram provocar impacto nos alunos e respeitar os diferentes tipos de aprendizagem, “*tenho tido o cuidado de / ao utilizar um material / ter em atenção os alunos que tenho à minha frente //*” (**ProtVG/2 – EC2**).

A ênfase que o professor estagiário C dá ao aspecto gráfico dos materiais, que deverão ser “*o mais apelativos possível // para chamar à atenção / para eles gostarem mesmo // algo que eles gostem de olhar e observar (...)*” (**ProtVG/2 – EC25**) denota o seu esforço em desenvolver a sua competência profissional na sua dimensão técnica (cf. Cap. I). Tratam-se, portanto, de aspectos observáveis e de situações explícitas do seu desempenho.

3.4. PROFESSORA ESTAGIÁRIA D

Após uma leitura atenta das unidades de contexto respeitantes à estagiária D atentemos aos critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados por esta estagiária, representados no quadro seguinte.

| CATEGORIAS | MICRO-CATEGORIAS | |
|--|---|----------|
| C1 - CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO | 1.1. Fomenta a interação comunicativa | |
| | 1.2. Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | X |
| | 1.3. Desenvolve a acuidade auditiva e a articulação oral | X |
| | 1.4. Fomenta a aquisição de competências linguísticas | X |
| C2 - CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL | 2.1. Contempla dados civilizacionais | |
| | 2.2. Evita estereótipos | |
| | 2.3. Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | X |
| | 2.4. Fomenta atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo | |
| C3 - CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFFECTIVO | 3.1. Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | X |
| | 3.2. Favorece a auto-motivação e a auto-confiança | X |
| | 3.3. Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | X |
| | 3.4. Fomenta o sentido de autonomia e de auto-estima | |
| C4 - CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO | 4.1. Apresenta actividades lúdicas | X |
| | 4.2. Inclui actividades variadas | X |
| | 4.3. Está adequado ao nível etário dos alunos | X |
| | 4.4. Apresenta uma organização coerente e funcional | X |
| | 4.5. Fomenta o gosto pela utilização de novas tecnologias | X |
| | 4.6. Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | X |

Quadro 12- Critérios de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais utilizados pela estagiária D

Feita uma primeira leitura ao **quadro 12** que podemos verificar a escassa presença de **critérios de tipo cultural e intercultural**. Deste modo, a professora estagiária D tem consciência de apenas ter fomentado, junto dos seus alunos, o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre a cultura do povo da LE e a sua própria cultura, “*dei o Natal / dei a Páscoa / dei o St. Valentines // só nestas aulas é que consegui transmitir alguma coisa que / realmente // na aula do S. Valentim / uma das coisas que eles não conheciam eram as quadras // na aula da Páscoa é que eu fiz um jogo que cá não se faz e que se faz muito em Inglaterra // que é o jogo de esconder os ovos no jardim //*” (**ProtVG/2 – ED37**). Tal facto justifica-se pela heterogeneidade da turma a quem se destinavam os materiais, “*era uma turma nada homogénea // havia alunos com alguma discrepância de idades / havia também aqueles que queriam ser os líderes da turma / e queriam impor isso à força / e impunham // aliás / qualquer coisa que eles tinham para resolver era mesmo resolvido à força / era ao pontapé + havia dois ou três que eram bem comportados / mas a maioria não era //*” (**ProtVG/2 – ED3**).

Relativamente aos **critérios de tipo linguístico**, a professora estagiária D não refere ter fomentado muito a interacção comunicativa, talvez devido às características da turma já referenciadas no parágrafo anterior. Contudo, assegurou, na perspectiva da professora supervisora, a gradação entre a apresentação, a prática e a produção dos conteúdos, “*no final / (...) fez um apanhado do vocabulário dado //*” (**ProtVG/1 – S10**).

Desenvolveu actividades promotoras do aperfeiçoamento da acuidade auditiva, tal como afirma o aluno observador durante o PO/2, “*(...) o facto de serem eles a escolherem as palavras (...) era uma maneira de eles se expressarem //*” (**PO/2 – AO3**). Esta professora em formação afirma que as actividades levadas a cabo estimularam a aquisição de competências e de compreensão linguística por parte dos alunos, “*(...) os materiais / desde cartazes / a jogos e canções / tudo isso é óptimo para eles aprenderem porque fixam melhor //*” (**ProtVG/1 – ED5**), “*(...) acho que eles aprenderam os meses (...) //*” (**PO/2 – ED2**). Destas afirmações podemos depreender não só que esta professora estagiária vê o ensino da LE, neste nível de ensino, como a transmissão de um conjunto de palavras, mas também que a aprendizagem da língua é feita através da memorização.

Quanto aos **critérios de tipo sócio-afectivo**, a professora estagiária D teve bem presente o meio das crianças a quem se destinavam os materiais, quer durante a sua construção/selecção, quer durante a sua utilização e avaliação, “*ED8 - eu acho que nós devemos estimular os nossos alunos indo de encontro àquilo que eles gostam de fazer //* ED9 - temos que ter em atenção de onde provêm os nossos alunos //” (**ProtVG/1**). A estagiária acrescenta mesmo que “*nos meus materiais eu tinha que ter um grande cuidado! até tendo em conta a turma que tinha (...) e tinha também em conta o meio de alguns deles //* o tipo de crianças que eram //” (**ProtVG/2 – ED2**).

Dadas as características da turma, a estagiária D julga ter favorecido a auto-motivação e a auto-confiança dos alunos, através dos materiais utilizados, “*tinha que ser algo que lhes captasse a atenção e que eles ficassem interessados //*” (**ProtVG/2 – ED2**), envolvendo-os na sua própria aprendizagem, “*o facto de serem eles a escolherem as palavras era bom //*” (**PO/2 – AO3**).

Observando, agora, os **critérios de tipo psico-pedagógico**, apraz-nos verificar que todos estiveram presentes no discurso desta professora em formação.

Dada a turma que tinha, a professora estagiária D afirma ter enveredado por diversificar as actividades apresentadas, em detrimento da quantidade de materiais utilizados, “*(...) até houve uma aula em que eu / em vez de levar 4 jogos levei 7 ou 8 (...) //*”

(ProtVG/2 – ED20), *“eu nas últimas aulas levei pouquíssimo material / apenas uma ficha informativa / e levei-os para o recreio //”* (ProtVG/2 – ED6).

Esta estagiária afirma ter adequado todos os materiais utilizados, e os conteúdos neles abordados, ao nível etário dos alunos que, como já referimos, era variado, *“temos que adaptar os conteúdos às idades a que se destinam //”* (ProtVG/1 – ED8). Na forma como esta estagiária apresentava as ilustrações era notório o seu cuidado por tornar os materiais atraentes, de modo a provocarem impacto nos alunos, *“ (...) tento ter o máximo cuidado / tento usar cores apelativas / mas sem serem muito fortes //”* (ProtVG/1 – ED21), *“eu tinha quer levar cartazes muito simples / com muito pouca informação / cores apelativas / quase cores berrantes / porque senão +”* (ProtVG/2 – ED2), *“usava imagens / bastante coloridas / sempre // tinham que ser coisas bastante coloridas //”* (ProtVG/2 – ED23).

A preocupação por uma organização coerente e funcional, quer dos materiais, quer das actividades, foi constante no decorrer do discurso da estagiária D sobre a sua prática pedagógica, *“em casa esquematizo a aula mentalmente / vejo qual é a melhor sequência dos materiais e das actividades //”* (ProtVG/1 – ED24).

A professora estagiária D considera, ainda, importante fomentar o gosto nos alunos pela utilização das novas tecnologias, através do uso de materiais diferentes e actuais, *“é preciso variar e acompanhar a evolução //”* (ProtVG/1 – ED12).

Pela análise feita acerca dos critérios utilizados pela professora estagiária D no processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino da LE no 1º CEB, podemos concluir que esta estagiária teve sempre o cuidado em criar um ambiente saudável e salutar dentro da sala de aula. Para tal, e como concorda a professora supervisora, muito contribuíram os materiais por ela utilizados, *“S9 – fez bem por música para criar um bom ambiente (...) S10 – (...) eles gostaram da maneira como deu o vocabulário / quando enfeitaram a árvore //”* (PO/1).

Esta estagiária referiu ter tentado promover a educação dos alunos, tentando gerir os imprevistos ocorridos na sala de aula da melhor maneira, adaptando, para este efeito, os materiais a utilizar *“ED17 – muitas vezes fiz materiais e não os utilizei // outras vezes também tive que improvisar materiais à última da hora // ED18 – porque planifiquei a aula de uma certa maneira / mas quando lá cheguei, ou porque eles estavam mais agitados / ou porque eles estavam mais calmos do que aquilo que eu esperava, as coisas não iam funcionar // então / tinha que inventar / de repente / duas ou três actividades / ou tinha que as retirar (...) ED19 – sim / muito // eu tive que fazer muito improvisado durante este ano //”* (ProtVG/2).

De acordo com a análise apresentada sobre os quatro professores estagiários, constatamos que, de todos os critérios, os menos utilizados são os que se relacionam com os domínios cultural e intercultural. A justificação que se encontra para tal situação é o facto de todos os professores estagiários estarem mais preocupados com a transmissão da língua léxico e com a organização da sala de aula, no fundo, com a sua prática pedagógica, conforme nos comprova a professora estagiária B quando refere que é obrigada “*a seguir um certo padrão (...) / aquela onda que se achava / na altura / que seria a mais correcta //*” (ProtVG/1 – EB56).

Apesar deste facto, podemos encontrar nos seus discursos a consciência de uma competência sociocultural e sociopolítica relacionada com os valores da sociedade democrática e da cidadania europeia, defendendo a interculturalidade perante os seus alunos, mas salvaguardando, contudo, os princípios identitários dos mesmos. Esta característica é própria do mundo em vias de globalização e tão primorosamente adequada à escola que pretendemos construir neste e para este novo século. A este propósito, atentemos nas palavras da estagiária B:

“(...) primeiro temos que pensar que estamos a dar uma cultura diferente / estamos a dar uma Língua Estrangeira / logo / estamos a dar uma cultura diferente // e aqui tornamos a falar da adequação dos materiais // (...) *ao apresentarmos uma cultura diferente / estamos a apresentar o mundo / à partida! pode ter parecenças com o nosso / mas também terá algo de diferente! são culturas diferentes / são mundos diferentes //* e eu acho que / transmitindo essa diferença / acabamos por criar laços com uma cultura que não é nossa //” (ProtVG/1 – EB66).

Outro domínio pouco referido pelos estagiários prende-se com a utilização de novas tecnologias. Ao contrário do que possa parecer, este não é um critério “esquecido” por eles, antes está condicionado por uma série de constrangimentos nas infra-estruturas das escolas de acolhimento do 1º ciclo. Atente-se nas palavras da professora estagiária A: “*porque até as próprias escolas às vezes não têm //* por exemplo / *se penso usar o retroprojector ou usar o vídeo / há muitas escolas que às vezes não têm //* ou temos que nos deslocar para uma sala para eles verem o vídeo //” (ProtVG/1 – EA56).

Da análise do discurso dos professores estagiários podemos concluir, então, da importância que os materiais têm não só sobre o desenvolvimento da competência linguística do aprendente da LE, como também no desenvolvimento profissional dos próprios professores estagiários. A par da importância dada aos materiais, podemos constatar igual importância atribuída às actividades variadas e lúdicas executadas com

vista ao ensino da LE neste nível etário e sempre suportadas por materiais adequados. Atentemos nas palavras da professora estagiária B quando refere que “ (...) *neste momento tenho uma capacidade muito maior para seleccionar os materiais adequados àquela turma // aprendi a utilizar imensos materiais / este ano //*” (**ProtVG/2 – EB16**). Também o estagiário C concorda que o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais contribuiu para o seu desenvolvimento profissional “ (...) *quanto mais não seja para detectar os erros // aqueles pequenos erros (...)*” (**ProtVG/2 – EC13**).

4. O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS

Para esta análise baseámo-nos no Perfil do Professor Estagiário de Línguas da Universidade de Aveiro (2002/2003), inspirado na legislação em vigor sobre a formação de professores (Deliberação nº 1488/2000; Decreto-Lei nº 240/2001) e ainda sobre a reorganização curricular (Decreto-lei nº 6/2001; Decreto-Lei nº 7/2001). Assumimos como categorias as quatro grandes dimensões propostas neste documento² (C1 – Dimensão Pessoal, Social, Ética e Deontológica; C2 – Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; C3 – Dimensão da Integração e Participação no Sistema educativo, na escola e na Comunidade; C4 – Dimensão do Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida), tendo nós, para esta análise, não contemplado a categoria 4³.

Analisámos os dados recolhidos através dos protocolos verbais (**ProtVG/1** e **ProtVG/2**), das fichas de avaliação de desempenho (**FAV/1** e **FAV/2**, da 1ª e da 2ª aula observada, respectivamente), assim como dos **PO/1** e **PO/2**. Com esta análise pretendemos compreender as dimensões da competência profissional que os professores estagiários e a supervisora pensam desenvolver através da construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais.

4.1. PROFESSORA ESTAGIÁRIA A

Neste ponto apresentamos os dados recolhidos relativos à professora estagiária A no que respeita as várias dimensões da competência profissional que se diz desenvolver

² Na categoria 2 – Dimensão para o Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem – assumimos, igualmente, as quatro subdivisões apresentadas no documento e classificámo-las de micro-categorias.

³ Por não ser fácil de observar nos momentos em que recolhemos os dados.

ao longo do ciclo supervisivo levado a cabo durante este estudo, tal como fica visível através do Anexo 33.

Atentemos, então, ao quadro seguinte:

| Categorias | Micro-categorias | ProtV G/1 | PO/ 1 | ProtVG /2 | PO/ 2 |
|---|---|--------------|----------|--------------|----------|
| C1 – Dimensão pessoal, social, ética e deontológica | | | | X | |
| C2- Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | 2.1. Domínio dos saberes | | X | X | X |
| | 2.2. Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | | X | X | X |
| | 2.3. Execução da acção pedagógico-didáctica | | X | X | X |
| | 2.4. Avaliação da acção pedagógico-didáctica | | | | X |
| C3 - Dimensão de integração e participação no sistema educativo, na escola e na comunidade | | | | X | |

Quadro 13: Dimensões da competência profissional abordadas pela estagiária A

Relativamente à professora estagiária A, e depois de fazermos uma primeira análise ao **quadro 13**, podemos constatar que esta estagiária dá bastante relevo à **dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**, acreditando na teoria e na prática como formas de construção do conhecimento profissional, “*eu acho que foi com as aulas teóricas e com as aulas práticas // foi com eles // (...) // o contacto com os meus colegas e com a professora Michelle para troca de ideias também foi muito bom / mas / principalmente / eles [os alunos] //*” (**ProtVG/2 – EB12**).

Efectivamente, e embora a professora estagiária A tenha evidenciado cuidados no domínio dos saberes, “*claro que importa muito o que dizemos (...)*” (**ProtVG/2 – EA14**), regista algumas dificuldades no domínio da língua inglesa, como podemos confirmar pelas reflexões feitas pela professora supervisora tanto no que se refere à primeira aula observada, como no que se refere à segunda aula, “*não sei se em casa pratica o que vai dizer*

na aula +” (PO/1 – S28), “*eu digo isto para quem tem mais insegurança na Língua!*” (PO/1 – S30), “*(...) a nível de linguagem / fluência / erros // não houve melhoria //*” (PO/2 – S9).

Outros aspectos registados prendem-se tanto com a conceptualização como com a execução da acção pedagógico-didáctica. Segundo o discurso da supervisora, a estagiária A revela alguns constrangimentos na gestão das estratégias em contexto de sala de aula, na gestão do tempo e espaço pedagógicos e das interações estabelecidas entre ela própria e os alunos, “*o jogo que fez / não o explicou / limitou-se a pôr os cartões na mesa e chamou um aluno e foi indicando ao aluno o que tinha que fazer //*” (PO/1 – S9). Esta professora em formação, nas palavras da professora supervisora, “*(...) só ficou à vontade quando eles estavam a fazer a ficha!*” (PO/1 – S32).

Mais uma vez, verificamos que o material utilizado por esta estagiária, apesar de ser “*(...) bastante interessante (...)*” (PO/1 – AO2) não foi bem rentabilizado, como nos confirmam tanto o aluno observador, “*(...) os materiais (...) se calhar / não deram o máximo / podiam ter dado mais // podiam ter sido mais explorados //*” (PO/2 – AO4), como a professora supervisora, “*a aula podia ser mais divertida // está muito parada (...) temos que os animar // e com o material que tinha eu acho que podia ter feito uma aula mais dinâmica // o material estava todo muito giro / acho que estava muito giro / só que esteve tão parada!*” (PO/2 – S9).

Apraz-nos constatar que, durante o segundo encontro de pós-observação, a estagiária A revela um sentido mais crítico face ao seu desempenho em contexto de sala de aula, “*naqueles aspectos que tínhamos falado da outra vez / a fluência / o tom de voz // vir para o fundo da sala // eu acho que também deixei assim um bocadito a desejar // os objectivos foram atingidos / os alunos compreenderam a matéria (...)*” (PO/2 – EA1), tendo consciência das suas dificuldades no que concerne a construção de alguns materiais, nomeadamente a ficha informativa, “*eu não sabia como é que havia de fazer // sinceramente / de todas as information sheet foi aquela em que eu tive mais dificuldade //*” (PO/2 – EA2), o que se liga com os saberes.

No que diz respeito ao desenvolvimento da **dimensão pessoal, social, ética e deontológica**, a professora estagiária A revela sentido de responsabilidade quando constrói os materiais e quando os utiliza, pois tem em conta “*(...) que alguns sabem muita coisa / mas outros não sabem quase nada // tenho que ter isso em conta // não posso fazer coisas com muitos conteúdos / tendo em conta que a maioria deles não sabe / ou pouco sabe de Inglês (...)*” (ProtVG/1 – EA2). Não demonstra, contudo, preocupação em evidenciar abertura

ao Outro, descurando um pouco as questões sociais, até porque a sua turma era bastante homogénea, “*a minha turma era bastante homogénea. (...) não sei //*” (ProtVG/2 – EA3), “*constrói e utiliza os materiais sem ter em conta esse aspecto +*” (ProtVG/2 – I5), “*sim // eu acho que não penso muito nesse aspecto (...)*” (ProtVG/2 – EA5).

Finalmente, e no que diz respeito à **dimensão de integração e participação no sistema educativo, na escola e na comunidade**, a professora estagiária A apenas participou num projecto de escola, a título pessoal, não se tendo verificado quaisquer outro tipo de integração na escola. Contudo, esta preocupação surge no seu discurso quando refere que “*eles fizeram uma campanha para uns miúdos com algumas carências // e andaram a juntar roupa / alimentos / tudo que eles precisassem // e eu também participei // arranjei dois sacos de mercearias (...)*” (ProtVG/2 – EA9). Neste sentido, a sua participação e colaboração apenas se confinou aos alunos e à professora da turma, “*só lidei com os alunos e com a professora da turma //*” (ProtVG/2 – EA10).

De acordo com a análise apresentada e observando ainda as FAV da professora estagiária A podemos corroborar as dificuldades referidas no discurso sobre o domínio dos saberes, constatada pelos seguintes registos da professora supervisora: “*On the folder, not In the folder*”, “*Not sure of what you say*” (FAV/1), “*Trouble saying the word months*”, “*Errors in the planification*” (FAV/2).

A professora supervisora referiu-se, de igual modo, aos constrangimentos sentidos por esta estagiária relativamente à conceptualização da acção pedagógico-didáctica, “*No title Months... on the information sheet*” (FAV/2) e à execução da acção pedagógico-didáctica, “*You have to explain the game by using a pupil, you didn't introduce the colours by those who didn't know (...) you have to move more around the classroom*” (FAV/1), “*Too stopped, has to be more dynamic (...) instead of putting their name on the cards you/or the pupils could have put them below each month on the blackboard...*” (FAV/2).

4.2. PROFESSORA ESTAGIÁRIA B

Depois de analisados os dados recolhidos referentes à professora estagiária B, no que respeita às várias dimensões da competência profissional que se julgam desenvolver ao longo desta fase da prática pedagógica (ver Anexo 34), apresentamos no quadro seguinte a incidência das diversas dimensões nos diferentes momentos de recolha de dados.

| Categorias | Micro-categorias | ProtV G/1 | PO/ 1 | ProtVG /2 | PO/ 2 |
|--|---|--------------|----------|--------------|----------|
| C1 – Dimensão pessoal, social, ética e deontológica | | X | | X | |
| C2- Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | 2.1. Domínio dos saberes | X | X | X | X |
| | 2.2. Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | X | X | X | X |
| | 2.3. Execução da acção pedagógico-didáctica | X | X | X | X |
| | 2.4. Avaliação da acção pedagógico-didáctica | X | X | | |
| C3 - Dimensão de integração e participação no sistema educativo, na escola e na comunidade | | X | | X | |

Quadro 14: Dimensões da competência profissional abordadas pela estagiária B

Através de uma primeira leitura do **quadro 14** podemos constatar que as interacções sobre a professora estagiária B se reportaram a todas as dimensões da competência profissional, sendo de salientar o facto de haver uma maior incidência no que concerne as dimensões relacionadas com o **desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**.

Tanto a professora supervisora, como o aluno observador afirmam que esta estagiária tem uma grande segurança no domínio da língua inglesa, “*se o professor não tiver um bom nível na Língua que está a ensinar // se calhar não irá ensinar a Língua da forma mais correcta!*” (**ProtVG/1 – EB69**), “*acho que ela tem (...) uma boa fluência da Língua.*” (**PO/2 – AO1**) e “*teve sempre o cuidado de pronunciar as palavras com a pronúncia correcta, de modo a eles repetirem //*” (**PO/2 – S9**). O facto de possuir uma sólida formação da LE justifica que a estagiária se possa preocupar mais com os materiais necessários para cada uma das aulas, “*em Inglês é-me inconcebível dar uma aula sem materiais*” (**ProtVG/2 – EB21**).

Esta professora estagiária afirma ter especial cuidado aquando da conceptualização da acção pedagógico-didáctica, planificando as estratégias e construindo os materiais para as suas aulas de acordo com os alunos a quem se destinam e só depois de definidos os objectivos da aula, “*eu acho que / muitas das vezes / parte-se de uma estratégia e depois procura-se o material adequado (...) a matéria é a primeira coisa a definir / seguidamente parte-*

se para o material e do material / aí sim / parte-se para a estratégia // como trabalhar aquele material? como fazer com que aquele material valha / realmente / a pena ter sido feito?” (ProtVG/1 – EB68). Esta sua preocupação está espelhada na forma como constrói os seus materiais que, tal como a professora supervisora refere, relativamente a uma ficha informativa feita pela estagiária B, *“a Information sheet estava bem // estava simples / tinha os animais que deu / tem o tema!” (PO/2 – S7).* Também o aluno observador refere que *“(…) houve uma definição de objectivos e uma articulação de actividades adequadas a esses objectivos” (PO/1 – AO – 1).* Destas afirmações podemos, então, depreender a importância que esta professora em formação atribui aos materiais em todo o processo de ensino/aprendizagem da LE, para este nível etário.

Este cuidado da estagiária B espelha-se, de igual modo, na forma como a mesma pensa gerir a acção pedagógico-didáctica, *“EB71 – (...) uma aula tem que ter um fio condutor / qualquer coisa que a ligue do início ao fim. (...) tem que haver ali qualquer coisa que faça a transição // I72 – portanto / os materiais vão facilitar a transição + EB72 – sim / de uma estratégia para outra //” (ProtVG/1).* Pelo exposto podemos verificar que a professora estagiária B acredita que os materiais são ferramentas facilitadoras da gestão dos vários momentos da aula. Sobre este aspecto atentemos, ainda, nas palavras do aluno observador: *“houve continuidade na aula e // houve uma harmonia entre os vários momentos da aula //” (PO/1 – AO1), “eu considero a aula boa / porquê? porque no decorrer da aula foi tudo com uma certa lógica /continuidade // os materiais foram os adequados //” (PO/1 – S4).*

A professora estagiária B acredita, também, que os materiais devem ser versáteis, pois, *“num determinado momento pode surgir a pergunta de um aluno que nós podemos pegar para continuar a dar a aula / e para isso temos que dar a volta à aula inteira. (...) temos que aproveitar o material / o material tem que ser muito versátil / tem que dar para muita coisa // e então temos que saber dar a volta //” (ProtVG/2 – EB23).* A capacidade que esta estagiária possui para gerir as interacções em curso na sala de aula assim como os imprevistos com a “ajuda” dos materiais está bem patente no discurso do aluno observador quando indica que *“acho que ela tem uma boa postura (...) o material / acho que estava muito bom e / e a ideia dela ter posto os miúdos a imitarem os sons dos animais acho que foi muito bem conseguida //” (PO/2 – AO1).*

A professora estagiária B deposita grandes expectativas no modo como os materiais são avaliados depois de explorados na aula, sabendo estar, desta forma, também a ser avaliada toda a sua acção pedagógico-didáctica, *“I74 – (...) acha que os materiais vão ajudar*

na sua avaliação? EB74 - a qualidade dos materiais / sim // sem dúvida nenhuma! e a forma como foram explorados na aula. (...) pode-se ter material fantástico e não se conseguir explorar convenientemente e a aula não lucrar nada com aquele material que poderia ter sido fantástico se tivesse sido explorado de outra forma //” (ProtVG/1).

Relativamente à **dimensão pessoal, social, ética e deontológica** a professora estagiária B tem consciência da importância dos materiais como promotores de abertura ao Outro e de promoção de atitudes de respeito perante as diferenças culturais do povo do qual se está a aprender a LE. Ela acredita que tal seja possível através da “ (...) *adequação dos materiais*” (ProtVG/1 – EB66). A promoção de atitudes de respeito perante as diferenças sociais e culturais através da utilização de materiais está, assim, bem patente nas suas palavras quando refere que “*acho que / acima de tudo / quando se está a planear uma aula / consequentemente tem que se pensar nos materiais // temos que pensar primeiro na turma como um todo / e ter isso bem presente // (...) tentar não entrar em pormenores / tentar não ofender susceptibilidades / de religião... seja o que for // principalmente em temas como a família / (...) e quando se fala na família fala-se na religião / numa série de temas // e temos que ter muita atenção quando estamos a construir os materiais para não entrarmos em choque com ninguém*” (ProtVG/2 – EB2).

Em relação à **dimensão de integração e participação no sistema educativo, na escola e na comunidade** e apesar da professora estagiária B considerar importante a sua participação nas actividades promovidas pela comunidade educativa, esta participação não se verificou dada a organização da prática pedagógica, e tal como a mesma refere, “ (...) *este ano como era só uma vez por semana não participei em nada //*” (ProtVG/2 – EB5). Realça, contudo, o papel preponderante dos materiais nestas ocasiões, “*é principalmente na altura das festas // que se nota que há um contacto maior com a escola // normalmente há sempre uma festinha / há uma peça de teatro / os corredores são decorados pelos professores / pelos alunos // e / eu acho que os materiais tomam uma atitude importante / no sentido de comunidade / de interacção com a comunidade // até para os pais é importante virem à escola e olharem para a parede e //: “foi a turma do meu filho que fez aquilo // está muito giro!”* (ProtVG/1 – EB75).

Depois da análise apresentada e fazendo referência às FAV relativas às aulas leccionadas pela professora estagiária B podemos confirmar o facto desta estagiária dar grande relevo a todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o seu desenvolvimento profissional.

Sobre a conceptualização da acção pedagógico-didáctica, e mais especificamente, sobre a construção dos materiais, a professora supervisora registou que *“Material is adequate and suggestive”* (FAV/1). Uma coerente planificação da aula vai reflectir, necessariamente, o equilíbrio da gestão da mesma, como nos confirma, mais uma vez, a professora supervisora, *“Called pupils to go to the front to cover the colours they are wearing, then asked pupils to repeat again the colours”, “First pass out the worksheet, then explain”* (FAV/1). Estas constatações são corroboradas no discurso da própria estagiária quando refere estar “à vontade” para construir/seleccionar o material, *“não sei se me sinto preparada para entrar no mundo da escola / numa escola / que não é só dar aulas! é conviver com os outros professores e tudo mais! / isso não sei se me sinto preparada! agora para dar uma aula / sem dúvida nenhuma / para fazer o material / sem dúvida nenhuma //”* (ProtVG/1 – EB44). Através destas afirmações podemos constatar da importância dada aos materiais, e a todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação, no discurso superviso, com vista ao desenvolvimento da profissionalidade desta estagiária nas suas várias dimensões.

Pelos dados apresentados podemos concluir que a professora estagiária B revela um sentido crítico muito real do seu desempenho. Tem consciência que deve promover, por todos os meios, um processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais com vista a um ensino da LE no 1º CEB motivador para os seus aprendentes e, para si própria.

O tipo de supervisão levado a cabo com esta professora estagiária prendeu-se, essencialmente, com a *reflexão sobre a acção* (cf. Schön, 1987), este olhar *à posteriori* pretendia ajudar o professor a consciencializar-se dos factores de erro e/ou de sucesso das estratégias utilizadas no processo vivido. É com agrado que verificamos que esta estagiária ascendeu a um nível de reflexão mais complexo – a *reflexão sobre a reflexão na acção* (cf. Cp. I, Ponto 1) que, nas palavras de Alarcão, se traduz num *“processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”* (1991:9). A este respeito atentemos, mais uma vez, nas palavras da própria professora estagiária: *“o que eu estou a tentar fazer / (...) é criar a minha própria maneira de ensinar / de transmitir alguma coisa // estou a arranjar uma maneira minha / que pode ser baseada em muitas outras maneiras // mas acho que tenho que ser eu a encontrar a minha maneira de transmitir as coisas aos alunos //”* (ProtVG/1 – EB54).

4.3. PROFESSOR ESTAGIÁRIO C

Relativamente às várias dimensões da competência profissional do professor abordadas pelo estagiário C, e depois de analisado o Anexo 35, atentemos no quadro seguinte:

| Categorias | Micro-categorias | ProtV G/1 | PO/ 1 | ProtVG /2 | PO/ 2 |
|--|---|--------------|----------|--------------|----------|
| C1 – Dimensão pessoal, social, ética e deontológica | | X | | X | |
| C2- Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | 2.1. Domínio dos saberes | X | X | X | X |
| | 2.2. Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | | X | X | X |
| | 2.3. Execução da acção pedagógico-didáctica | X | X | X | X |
| | 2.4. Avaliação da acção pedagógico-didáctica | | X | X | X |
| C3 - Dimensão de integração e participação no sistema educativo, na escola e na comunidade | | | | X | |

Quadro 15: Dimensões da competência profissional abordadas pelo estagiário C

O **quadro 15** mostra-nos que a dimensão onde se registaram mais inferências prende-se com a **dimensão do desenvolvimento e da aprendizagem**.

Fazendo, agora, uma análise mais detalhada, e no que concerne a referida dimensão, podemos verificar que o professor estagiário C tem consciência da importância de todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais com vista ao desenvolvimento da sua profissionalidade, contribuindo, desta forma, para desenvolver “(...) o Saber / o domínio do Saber // (**ProtVG/2 – EC20**).

No decorrer dos encontros de pós-observação a professora supervisora detectou algumas lacunas quer a nível da planificação, quer durante as aulas, “a nível de planificação // só houve aqui um erro no final / a nível de expressão (...)” (**PO/2 – S10**), “deu alguns erros / mas isso o Rui já reparou // por exemplo / you can come to here!” (**PO/2 – S14**). Através

desta última citação podemos constatar que o estagiário já se tinha apercebido dessas mesmas lacunas, atentemos, então nas suas palavras: *“dei alguns erros de linguagem (...)”* (PO/2 – EC1). Reconhece, ainda a sua falta de conhecimentos em relação aos conteúdos que estava a abordar quando refere, *“pois eu não tinha muitos conhecimentos (...)”* (PO/1 – EC19). Por estes dados podemos confirmar que este estagiário avalia conscientemente a sua acção pedagógico-didáctica e considera importante fazê-lo, pois, a mesma, *“(...) contribui (...) para detectar os erros // aqueles pequenos erros // a avaliação ajuda-nos a ver onde é que errámos ou para vermos como é que havemos de preparar a aula seguinte //”* (ProtVG/2 – EC13).

Em relação à conceptualização da acção pedagógico-didáctica, e pelo discurso do próprio estagiário, podemos verificar que ele, embora organize as suas aulas em coerência com os materiais a utilizar, *“a maneira como faço o plano da aula / tenho que ter os materiais em coerência com a aula //”* (ProtVG/2 – EC20), os objectivos pedagógicos dos materiais utilizados nem sempre são correctamente definidos, situação esta que não permitiu aos aprendentes da LE um envolvimento nas situações de aprendizagem. Neste sentido, a professora supervisora obrigou-o a reflectir sobre a finalidade dos materiais utilizados, *“entretanto / deu-lhes isto para eles fazerem // eu pergunto assim: o que é que eles tiram disto? qual é o rendimento que eles tiram disto? (...) o que é que eles tiram disto?”* (PO/2 – S17). Também na planificação a professora supervisora refere que o estagiário C demonstrou alguma “confusão”, pelo que depreendemos a pouca facilidade em organizar as estratégias de forma a promover nos alunos uma aprendizagem significativa da LE, *“(Lendo a planificação) aqui estava confuso (...) houve aqui muitas coisas que se tornaram confusas (...)”* (PO/1 – S39).

No que concerne a execução da acção pedagógico-didáctica, a professora supervisora afirmou que o estagiário C evidencia algumas dificuldades na gestão das interações, tal como na gestão do tempo e espaço pedagógicos, *“deu a entender que estava muito frio / muito tenso / muito // estava ali com as mãos // não se mexia. // isso transmite-se aos alunos!”* (PO/1 – S7). Podemos corroborar este aspecto no discurso do aluno observador, *“podia ter dinamizado um pouco mais a aula (...)”* (PO/1 – AO7).

Relativamente à **dimensão pessoal, social, ética e deontológica** o professor estagiário C valoriza a promoção de valores anti-racistas e de salutar convivência com o Outro, *“sim / (...) em imagens que se levam // levam-se imagens de pessoas de culturas e raças diferentes // em vez de se levarem imagens só com a raça predominante podem levar-se outras com*

peças de outros povos +” (ProtVG/1- EC34), acrescenta, ainda, que tem “ (...) *tido o cuidado de / ao utilizar um material / ter em atenção os alunos que tenho à minha frente (...)*” (ProtVG/2 – EC2). Tal valorização não se verificou em certos aspectos no que respeita à promoção da cultura da LE, o que pode ser constatado pelo comentário da professora supervisora “ (...) *mas não explorou bem as tradições +*” (PO/2 – S8), facto que o estagiário justifica, “*eu não me sinto muito à vontade para dar aulas sobre festas / sobre o Natal / sobre a Páscoa / etc // são coisas muito // não estou à vontade!*” (PO/2 – EC8).

Quanto à **dimensão da integração e participação no sistema educativo, na escola e na comunidade**, podemos observar no discurso do professor estagiário C, que o mesmo não colaborou em nenhum projecto da comunidade escolar durante o período em que decorreu o nosso estudo, não por falta de iniciativa por parte dele, mas porque “*não // não tivemos acesso a nenhum projecto da escola (...) porque apenas com uma hora de aula por semana não deu para estar em contacto com o projecto educativo da escola e com os projectos curriculares das turmas // foi só dar uma hora de aula e vir embora //*” (ProtVG/2 – EC7).

Pelo decorrer da análise feita até então e de acordo com a análise das FAV, podemos corroborar, através dos registos da professora supervisora, o facto do professor estagiário C revelar algumas dificuldades relativamente ao domínio da LE, “*You can come TO here...*” (FAV/2 – S) e mesmo algum constrangimento em comunicar com os alunos em Inglês, “*No English spoken*” (FAV/1 – S).

Pela análise feita podemos concluir que a avaliação dos materiais construídos/seleccionados, utilizados pelo estagiário C permitiu-lhe, deste modo, tomar consciência das lacunas sentidas na conceptualização da acção pedagógico-didáctica, o que podemos verificar pelo registo do próprio professor estagiário, “*...houve uma falha da minha parte na sua preparação que foi a temporização, já que consegui leccionar tudo o que tinha em metade da aula...*” (FAV/2 – EC). Esta dificuldade, numa planificação coerente e equilibrada das estratégias reflecte-se, assim, na sua execução da acção pedagógico-didáctica, conforme regista a professora supervisora numa das fichas de avaliação do desempenho, “*The lesson is too stopped (...) Taught them how to say Father Christmas and asked one by one, and went repeating the rest of the words, why not altogether?*” (FAV/1 – S), chegando mesmo a provocar, nos alunos, aborrecimento “*They are getting bored with all the pupils repeating each... My name is...*” (FAV/2 – S).

A preocupação principal do estagiário C era o comportamento dos alunos para que a aula não tivesse imprevistos pois, no fundo, tratava-se da sua avaliação. Conforme a

professora supervisora refere “*you are more worried about their «comportamento» than about the rest (...) your relationship to them is a bit «autoritário»*” (FAV/1 – S).

4.4. PROFESSORA ESTAGIÁRIA D

Apresentamos, agora, os dados recolhidos referentes às dimensões do desenvolvimento da competência profissional abordadas pela professora estagiária D ao longo do nosso estudo (ver Anexo 36).

Observemos o quadro seguinte relativo a esta professora estagiária.

| Categorias | Micro-categorias | ProtV G/1 | PO/ 1 | ProtVG /2 | PO/ 2 |
|---|---|--------------|----------|--------------|----------|
| C1 – Dimensão pessoal, social, ética e deontológica | | | | X | |
| C2- Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | 2.1. Domínio dos saberes | X | X | | X |
| | 2.2. Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | X | X | X | X |
| | 2.3. Execução da acção pedagógico-didáctica | X | X | X | X |
| | 2.4. Avaliação da acção pedagógico-didáctica | X | X | X | X |
| C3 - Dimensão de integração e participação no sistema educativo, na escola e na comunidade | | | | X | |

Quadro 16: Dimensões da competência profissional abordadas pela estagiária D

Depois de uma leitura do **quadro 16** podemos observar que todas as dimensões foram abordadas pela professora estagiária D, embora a que predomine se prenda com a do **desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**.

Deste modo, apesar dos cuidados da estagiária D durante o processo de construção/selecção e utilização dos materiais com vista “ (...) *a tentar transmitir [aos alunos] o que nós queremos que eles retenham //*” (ProtVG/1 – ED28), registaram-se alguns lapsos no domínio da língua. Tal facto é-nos comprovado pela professora supervisora

quando refere que *“houve aí uns lapsos no Inglês //”,* embora tenha dado *“(…) a entender que até estava com um certo cuidado quando falava //”* (PO/1 – S7). Esta professora estagiária “precaveu-se” de dar erros ao comunicar em LE, porque conforme nos diz a professora supervisora, *“(…) também não diz muito! diz mesmo o básico!”* (PO/2 – S5).

Relativamente à conceptualização da acção pedagógico-didáctica, esta professora estagiária afirmou planificar primeiro as estratégias da aula e só depois construir os materiais necessários. Deste modo, a gestão do tempo e do espaço pedagógicos não dependem dos materiais, antes o contrário, *“os materiais são a última coisa que eu faço / em função da planificação // não consigo planificar a aula depois de ter os materiais feitos //”* (ProtVG/1 – ED29). Durante esta fase a estagiária D refere ter adaptado a sua forma de planificar as aulas de modo a tornarem-se coerentes e equilibradas. Apraz-nos verificar, no discurso da própria estagiária, que os materiais por ela construídos/seleccionados e utilizados reflectiram esse cuidado, *“I5 - teve que diversificar métodos e estratégias para os acalmar e para os motivar / não é? ED5 - muito! I6 - isso reflectiu-se nos materiais que construiu? ED6 - completamente!”* (ProtVG/2). Pese embora este facto, nem todos os materiais corresponderam aos objectivos desejados, tendo a professora supervisora verificado alguma discrepância entre os cartões utilizados na aula e a ficha de trabalho distribuída aos alunos, *“(…) na information sheet não tem os temas (...)”* (PO/2 – S4).

Em termos da execução da acção pedagógico-didáctica, a professora estagiária D afirma ter desenvolvido uma grande agilidade relativamente à gestão quer temporal quer espacial, assim como à gestão das interacções entre ela própria e os alunos e entre os próprios alunos. Refere ter-se adaptado às situações imprevistas, usufruindo, sempre, dos materiais disponíveis, de forma a bem gerir essas situações, *“não / não é rígido // já aconteceram duas situações // ou ter que acelerar a aula / ou ter que fazer as coisas mais devagar e já não ter tempo para fazer tudo que estava planificado //”* (ProtVG/1 – ED30), *“muitas vezes fiz materiais e não os utilizei // outras vezes também tive que improvisar materiais à última da hora (...)”* (ProtVG/2 – ED17). O aluno observador corrobora esta preocupação da estagiária D quando afirma que *“(…) as estratégias que ela usou estavam adequadas // a postura foi boa //”* (PO/2 – AO2). A professora supervisora elogiou as actividades levadas a cabo pela estagiária C, *“fez bem pôr a música de fundo (...)”* (PO/1 – S9) embora tenha criticado o facto de não ter havido prática das palavras leccionadas, *“não houve prática das palavras novas / para as poucas que foram leccionadas //”* (PO/1 – S6), logo *“(…) devia ter aproveitado muito mais a aula / muito mais (...)”* (PO/1 – S12).

A professora estagiária D acredita que os materiais são agentes facilitadores do processo de avaliação da sua acção pedagógico-didáctica, ela mesmo refere que *“basicamente é assim: a aula correu bem / porque os materiais estavam adequados / porque consegui fazer o correcto uso deles // às vezes podem estar adequados e eu não conseguir fazer o uso correcto deles // se eu consegui atingir os meus objectivos é porque os materiais estavam adequados // se não correu bem / vamos ver o que é que está mal para da próxima vez não cometer os mesmos erros //”* (ProtVG/1 – ED32). Esta professora em formação tem consciência da importância da reflexão sobre os materiais por ela construídos/seleccionados e utilizados quando refere que *“realmente / o material da árvore de Natal podia ter sido melhor explorado //”* (PO/1 – ED1). Neste aspecto, o processo de construção/selecção e utilização dos materiais mostrou-se profícuo para a avaliação de todo o processo de ensino/aprendizagem da LE, até porque, tal como a própria estagiária refere, *“no princípio pensava nos materiais que ia utilizar porque tinha mesmo que ser / só com o decorrer das aulas é que me vim a aperceber que só eu mesma / avaliando os meus próprios materiais / é que os podia melhorar //”* (ProtVG/2 – ED16). Deste modo, e depois de uma avaliação feita aos materiais construídos e utilizados pela própria, a professora estagiária D identificou alguns erros na ficha distribuída pelos alunos, assim como algumas lacunas na expressão oral, no decorrer da aula dada, *“foi esse o grande erro da ficha (...)”* (PO/2 – ED2), *“eu às vezes apercebo-me que digo alguma coisa errada / apercebo-me (...)”* (PO/2 – ED12).

Debruçando-nos, agora, sobre a **dimensão pessoal, social, ética e deontológica**, agrada-nos verificar que a estagiária D afirmou ter revelado bastante cuidado aquando da construção/selecção e utilização dos materiais com vista ao ensino da LE no 1º CEB. Como ela mesmo refere *“nos meus materiais eu tinha que ter um grande cuidado!”* (ProtVG/2 – ED2). Este zelo pela maneira como construía e utilizava os materiais espelha a sua preocupação em transmitir e promover atitudes de respeito e tolerância em relação ao Outro, visto a turma a quem os materiais se destinavam ser bastante heterogénea, não só em termos de idades, como também em termos sociais, *“eu tenho alunos que fizeram questão de chegar ao pé de mim na primeira aula e dizer: «professora / eu não sou da sua raça // eu sou da raça cigana / não tenho nada a ver com a sua raça!»”* (ProtVG/1 – ED25), *“era uma turma nada homogénea // havia alunos com alguma discrepância de idades / havia também aqueles que queriam ser líderes da turma / e queriam impor isso à força (...)”* (ProtVG/2 – ED3).

No que toca a **dimensão de integração e participação no sistema educativo, na escola e na comunidade**, esta estagiária não colaborou em nenhuma actividade do projecto educativo, “(...) *limitei-me a dar aulas!*” (ProtVG/2 – ED8).

De acordo com a análise apresentada e depois de observadas as FAV relativas à professora estagiária D podemos constatar que a reflexão levada a cabo pela professora supervisora contemplou alguns constrangimentos na execução da acção pedagógico-didáctica, principalmente no que se refere à gestão do espaço, “*You need to talk where everyone sees you and hears you*” (FAV/2 – S) e na gestão das interacções comunicativas, “*They didn’t practice saying any words*” (FAV/2 – S).

Os imprevistos a que a estagiária D se referiu ao longo deste processo denotam um saber-fazer aproximado da sensibilidade do artista, daí denominada de *artistry* (cf. Schön, 1987). É com agrado que observamos, ao longo do discurso da própria professora estagiária, que os materiais por ela construídos e utilizados em muito contribuíram para a sua reflexão sobre o desenvolvimento das várias dimensões da competência profissional, nomeadamente na resolução dos referidos imprevistos, “*ED17 - muitas vezes fiz materiais e não os utilizei // outras vezes também tive que improvisar materiais à última da hora // (...) ED18 - (...) planifiquei a aula de uma certa maneira / mas quando lá cheguei / ou porque eles estavam mais agitados / ou porque eles estavam mais calmos do que aquilo que eu esperava / as coisas não iam funcionar // então / tinha que inventar / de repente / duas ou três actividades / ou tinha que as retirar (...)*” (ProtVG/2).

Porque pretendemos, com esta análise dos dados recolhidos junto dos quatro professores estagiários, observar e compreender as dimensões da competência profissional desenvolvidas através do processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais constatámos que, de todas as dimensões da competência profissional do perfil do professor estagiário de línguas, aquela que os professores estagiários e a professora supervisora procuraram desenvolver mais prende-se com a **dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**. Consideramos tal facto natural visto termos estado perante a prática pedagógica destes professores estagiários e porque acreditamos que é durante o processo de ensino e aprendizagem que se reflectem todos os outros aspectos da competência profissional do professor. Cremos, contudo, que a ocupação desta dimensão no discurso, quer dos professores estagiários, quer da

supervisora, poderia ter sido mais aproveitada com vista ao desenvolvimento das outras dimensões.

Uma das dimensões menos desenvolvida pelos professores estagiários prende-se com a **dimensão pessoal, social, ética e deontológica**, no entanto estes professores em formação valorizam o respeito e a tolerância pelo Outro tentando promover valores universais com a “ajuda” dos materiais quando referem que:

“acho que / acima de tudo / quando se está a planear uma aula / consequentemente tem que se pensar nos materiais // temos que pensar primeiro na turma como um todo / e ter isso bem presente // (...) tentar não entrar em pormenores // tentar não ofender susceptibilidades / de religião // seja o que for // principalmente em temas como a família / (...) e quando se fala na família fala-se na religião / numa série de temas // e temos que ter muita atenção quando estamos a construir os materiais para não entrarmos em choque com ninguém //” (ProtVG/2 – EB2).

Pese embora este facto, tal nem sempre se verificou na prática de todos os estagiários, pelo que o mesmo não foi referido uma única vez durante os encontros de pós-observação. Assim, a estagiária A afirma não ter demonstrado preocupação relativamente a esta dimensão aquando da construção/selecção e utilização dos materiais, *“eu acho que não penso muito nesse aspecto (...)” (ProtVG/2 – EA5)*, até porque a sua turma era bastante homogénea.

Acrescente-se ainda que a dimensão menos presente nestes professores estagiários foi a **dimensão da integração e participação no sistema educativo, na escola e na comunidade**. Nem mesmo os materiais construídos/seleccionados e utilizados pelos professores estagiários permitiram a participação nos projectos educativos da escola ou nos projectos curriculares de turma, *“(...) limitei-me a dar aulas!” (ProtVG/2 – ED8)*. Acreditamos que os factores “responsáveis” por este facto se prendem com a forma como a Prática Pedagógica está organizada, assim como com o próprio funcionamento das escolas de 1º Ciclo de acolhimento destes estagiários.

Deste modo estes resultados parecem alertar para a influência dos factores contextuais e dos factores pessoais no desenvolvimento dos professores estagiários, indo ao encontro do pressuposto conceptual de matriz ecológica, que sustentou este estudo (cf. Bronfenbrenner, 1979, in Portugal, 1992).

De acordo com os dados analisados ao longo deste capítulo, verificámos, ainda, que os professores estagiários foram progressivamente melhorando o seu desempenho no processo de construção/selecção, utilização, avaliação dos materiais e, consequentemente, no desenvolvimento das competências ligadas à conceptualização e execução da acção pedagógico-didáctica.

Analisados os ProtV/1 e PO/1 vemo-nos perante um terreno ainda por desbravar, onde a insegurança perante todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais, assim como perante a prática lectiva em si, é visível.

No final damo-nos conta de uma maior tranquilidade, por parte dos quatro estagiários, relativamente ao processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais, tal como no que diz respeito ao desenvolvimento das competências ligadas à conceptualização e execução da acção pedagógico-didáctica.

A este propósito, recordemos as palavras dos professores estagiários no início e no fim da sua formação:

“I₄₃ - (...) está a começar a prática pedagógica II / (...) sente-se preparada para construir / para utilizar e para avaliar os materiais que vai usar para o ensino da língua estrangeira? EA₄₃ - não! (...) EA₄₅ - muitas / muitas dificuldades! (...)” (ProtVG/1 – EA);

“I17 - neste ponto da sua formação // sente-se mais preparada para construir, utilizar e avaliar os materiais para o ensino do Inglês no 1º ciclo? EA17 – sim / claro! muito mais // (...) e eu começo a ver desde o início até ao fim e acho que no fim estão muito melhores do que no início //” (ProtVG/2 – EA);

“EC₂₁ – não / não me sinto minimamente preparado!” (ProtVG/1 – EC);

“I15 - neste ponto da sua formação inicial / já se sente mais preparado para construir / utilizar e avaliar os materiais para o ensino do Inglês? EC15 - eu acho que sim // sinto cada vez mais vontade de fazer material e de aplicar material / (...) eu acho que este tempo de prática pedagógica me ensinou muito sobre como fazer e como utilizar os materiais //” (ProtVG/2 – EC);

“ED₁₃ - eu acho que / neste momento / ainda estou em preparação para conseguir fazer isso não digo na perfeição / mas / pelo menos / relativamente bem //” (ProtVG/1 – ED);

“I21 - e neste momento / já se sente mais preparada para construir / utilizar e avaliar os materiais / relativamente ao início do ano? ED21 – já // agora já consigo elaborar materiais e

ter uma maior segurança na utilização deles // já consigo explorar os materiais mais a fundo // se calhar agora posso utilizar menos materiais / mas sei explorá-los melhor // coisa que no princípio do ano não consegui // (ProtVG/2 - ED).

Apesar da evolução sentida pela professora estagiária B, as mudanças ocorridas nesta professora não foram tão acentuadas como nos outros estagiários, pois a mesma já detinha, no início deste processo, bastante facilidade para construir/seleccionar, utilizar e avaliar os materiais com vista ao ensino da LE no 1º CEB:

“I₁₁ - (...) começava por lhe perguntar se (...) se sente preparada para (...) construir e utilizar os materiais? para fazer a avaliação de todo este processo? / neste momento sente-se preparada para isso? EB₁₁ - (...) para dar uma aula / sem dúvida nenhuma / para fazer o material / sem dúvida nenhuma. (...) // agora na aula de Inglês / neste momento sinto-me preparada /” (ProtVG/1 - EB).

“I17 - sente-se mais preparada para construir / utilizar e avaliar os materiais? EB17 - sim / sem dúvida nenhuma! é muito difícil adequar os materiais à turma // há materiais que são muito giros / muito vistosos / muito bem feitos / mas que depois não funcionam! e há materiais que são mais simples e que / às vezes / funcionam às mil maravilhas // eu neste momento / com aquela turma / já posso dizer que consigo avaliar melhor // perfeição não existe. (...) acho que neste momento já me sinto mais preparada / pelo menos para seleccionar o material //” (ProtVG/2 - EB).

Pelo exposto podemos verificar que, ao longo deste período de formação inicial, o lugar atribuído ao saber-fazer, no que concerne o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais foi preponderante para as mudanças apuradas.

Tanto as alterações nos professores estagiários verificadas, como a preocupação face ao lugar que o saber-fazer ocupa no decorrer da prática pedagógica são corroboradas pelo discurso da professora supervisora:

“S21 - eu notei / eu notei / (...) quando eu comecei a assistir às aulas e a fazer as reflexões // eles começaram a modificar / (...) e então // começaram a transformar as aulas // aos poucos // depois / com as aulas teóricas / com ajuda / materiais e tudo que fui dando // sugestões // houve uma modificação // (...) S23 - eles agora vêm para as aulas teóricas com perguntas que no início não faziam + eles já começam a pensar e a reflectir sobre o que podem ou não fazer para leccionar determinado conteúdo //” (ProtV/S).

Este discurso permite, também, verificar que a professora supervisora tem consciência de que só um discurso supervisivo reflexivo sobre o tipo de materiais a utilizar e o modo como irão ser utilizados é que permitirá que os professores estagiários desenvolvam as diversas dimensões da sua profissionalidade.

Acreditamos, assim, que tal evolução é resultante do trabalho levado a cabo durante todo o ciclo supervisivo, no decorrer deste semestre da formação inicial.

Deste modo, parece-nos lícito afirmar que algumas estratégias a que a professora supervisora recorreu durante todo o ciclo de supervisão analisado neste estudo (cf. Cap. I) contribuíram, particularmente, para a tranquilidade dos professores estagiários e, acrescentaríamos mesmo, segurança na conceptualização, execução e avaliação da acção pedagógico-didáctica.

Embora os *encontros de pré-observação* não se tenham registado podemos identificá-los com as aulas teóricas de Prática Pedagógica, momentos onde a professora supervisora pretendia “ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido” (Alarcão e Tavares, 1987: 96).

Tal facto é confirmado pela professora supervisora na transcrição seguinte:

“S9 - nós temos duas horas teóricas / (...) há uma abertura / no início / em que deixo os alunos à vontade para perguntarem qualquer coisa acerca do estágio // para tirarem dúvidas // ao fim disso / o que é que eu vou tentando fazer + / neste tempo vou transmitindo algo que eu acho que eles precisam... (...) portanto / dar um exemplo de uma aula... (...) vou dando conteúdos que acho importantes para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º ciclo. / mas tento ao máximo ajudá-los / nas suas dúvidas // ou / nas aulas que eu vou observando / o que é que eu acho que podem melhorar e trago para a aula essa // I11 - as aulas teóricas vão de encontro às dificuldades dos estagiários + S11 - sim // (...) eu acho que o que eles precisam é ajuda às dificuldades que sentem” (ProtV/S).

Relativamente aos *encontros de pós-observação*, estes constituíram-se como tempos e espaços privilegiados de reflexão sobre a utilização dos materiais construídos/seleccionados pelos professores estagiários, revelando-se, assim, como uma estratégia a privilegiar para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências.

A este propósito, atente-se nas palavras da professora supervisora:

“S11 - depois há uma reflexão // (...) S15 - durante as reflexões tento fazer com que os estagiários reflectam sobre os seus aspectos positivos e negativos // sempre que me lembro de uma experiência que me aconteceu / ou de algo que pode servir de exemplo / partilho com os estagiários / digo mesmo onde fui buscar determinado material / partilho com eles esse material (...)” (ProtV/S).

A avaliação dos materiais construídos/seleccionados e utilizados pelos professores estagiários tinha lugar nestes *encontros de pós-observação*. A professora supervisora seguia alguns critérios de avaliação:

“S45 – primeiro o aspecto / (...) outro critério é // qual o objectivo desse material / o que é que esse material transmite para o objectivo de aprender isto ou aquilo na aula // (...) mas o principal é verificar qual o objectivo e se foi realmente atingido de acordo com aquele material //” (ProtV/S).

No entanto, e pelo exposto, podemos verificar que a supervisora não explorou os materiais como forma de criar situações de formação mais ricas para os professores estagiários.

No decorrer da análise apresentada, podemos identificar a professora supervisora como a *“colega com mais saber e experiência”* (1993:30), a que Flávia Vieira se refere e a quem nos remetemos no início deste quarto capítulo. Neste contexto atentemos nas palavras dos professores estagiários:

“A função do professor estagiário é aprender praticando, isto é, o professor enquanto ensina aos seus alunos vai aprendendo e adquirindo prática. Enquanto que a função do professor supervisor é avaliar o estagiário em relação a esta aprendizagem, o supervisor avisa o aluno dos seus erros para que o estagiário os corrija e, assim, melhore o seu desempenho. A função do estagiário é, então, aprender e a do supervisor é orientar o aluno para que consiga melhorar e inovar” (ProtVE/2 - EA);

“No que toca ao professor estagiário, este, acima de tudo, deve aprender o máximo que puder e encontrar ou tentar encontrar a sua forma de ensinar e de estar no contexto de turma e de escola. Quanto ao supervisor, este deve ser o corrector, mas, sobretudo o fio condutor, o guia para melhorar o desempenho do estagiário” (ProtVE/2 - EB);

“Supervisora: - supervisionar o trabalho do professor estagiário; - elaborar críticas construtivas em relação ao mesmo; - possibilitar ao professor estagiário a utilização de meios que o ajudem na leccionação das suas aulas; Professor estagiário: - trabalhar em prol dos alunos; - deverá ser o mais organizado possível; - deverá dar aulas coerentes utilizando tudo aquilo que achar necessário para a leccionação das mesmas” (ProtVE/2 – EC);

“A professora supervisora tem um papel fulcral no decorrer do estágio. É ela quem nos dá as orientações necessárias no desempenho do nosso trabalho. Ou seja, o nosso trabalho depende daquilo que ela nos transmite. O papel do estagiário é mais vasto, e se por um lado está preocupado com a sua nota quantitativa final, por outro a sua preocupação também se prende com o facto de os alunos aprenderem aquilo que ele lhes quer transmitir.” (ProtVE/2 – ED).

Pelo exposto, e à excepção da professora estagiária B, todos os outros assumem um papel de professor passivo (cf. Waite, 1993) uma vez que se denota uma aceitação submissa das orientações da professora supervisora. Estes professores estagiários utilizam as expressões “...avaliar o estagiário (...) a função do estagiário é aprender e a do supervisor é orientar...” (ProtVE/2 – EA), “Supervisionar o trabalho do professor estagiário.” (ProtVE/2 – EC), “É ela quem nos dá as orientações necessárias (...) o nosso trabalho depende daquilo que ela nos transmite.” (ProtVE/2 – ED).

Pelas declarações da professora estagiária B podemos depreender que esta assume uma postura colaborativa (cf. Waite, 1993), “Quanto ao supervisor, este deve ser (...) sobretudo o fio condutor, o guia para melhorar o desempenho do estagiário.” (ProtVE/2).

Destas declarações podemos, ainda, inferir algumas características que, na senda de Glickman (1985) (cf. Cap. I), os supervisores devem demonstrar. Assim, parece-nos pertinente referir a presença das seguintes características:

- encorajar, no discurso do professor estagiário C: “elaborar críticas construtivas em relação ao mesmo [trabalho do professor estagiário]”;
- dirigir, nos discursos das professoras estagiárias A e D: “...é orientar o aluno...” (ProtVE/2 – EA), “...o nosso trabalho depende daquilo que ela nos transmite.” (ProtVE/2 – ED).

Podemos, ainda, detectar em todos os discursos, uma das funções do supervisor referidas por Vieira (1993) – avaliar: “...avaliar o estagiário em relação a esta aprendizagem, o supervisor avisa o aluno dos seus erros...” (ProtVE/2 – EA), “...deve ser o corrector...” (ProtVE/2 – EB), “...supervisionar o trabalho do professor estagiário...” (ProtVE/2 – EC),

“O papel do estagiário (...) está preocupado com a sua nota quantitativa final...” (ProtVE/2 – ED).

Relativamente ao papel da supervisora em todo este processo, e por nos parecer pertinente, transcrevemos de seguida algumas declarações da própria professora supervisora:

“S6 – (...) tentar / ao máximo / ajudá-los no sentido de ultrapassarem qualquer dificuldade que eles tenham a dar aulas // tentar ensinar as várias formas de poder dar aulas / com que tipo de materiais (...) // (...) S7 – (...) estratégias / actividades // e poder reflectir sobre isto // poder reflectir sobre o que é que eles fizeram em cada aula // (...) ajudar de uma forma construtiva / dizer o que é que achei positivo e o que é que achei negativo // e como poderem dar a volta ao que achei negativo // o que fazer + eu estou lá para ajudar // (...) / no estágio / estou lá para os ajudar em todos os sentidos / para que eles possam melhorar // para que / quando acabarem o curso / e chegarem a uma escola / ponham em prática as competências adquiridas durante o estágio (...) o papel do estagiário + (...) o papel do estagiário é aprender tudo o que a supervisora tenta transmitir // e ver isto nas aulas dele // (...) tentar cumprir com tudo que nós dissemos acerca das competências já faladas (...) tem que cumprir com a responsabilidade ao dar as aulas e com tudo que eu tenho para avaliar // eles também têm isso em mente // e com isto melhorar o seu desempenho //” (ProtV/S)

Se no início da transcrição podemos detectar uma postura reflexiva e colaborativa identificada com o estilo colaborativo de Glickman (cf. Cap. I), quando se refere ao papel do professor estagiário a professora supervisora assume uma postura mais próxima do estilo directivo do referido autor.

Deste modo, e na senda de Patrício (1990), também nós acreditamos que o discurso supervisivo sobre o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais contribuiu para o ensino da LE no 1º CEB, levado a cabo durante esta experiência de formação contribuiu, indubitavelmente, para formar um professor “polivalente e pluridimensional” capaz de uma “re-invenção” da turma, da escola, da sociedade (ib.: 238).

A este propósito atente-se nas palavras da professora supervisora:

“S2 - eu acho que a primeira coisa que eu tento alcançar é que eles estejam à vontade a dar a aula e que dominem bem o conteúdo / (...) acho que engloba uma série de coisas, não é? / (...) acho que eles têm que saber transmitir os conteúdos // de forma lúdica, visto ser uma sensibilização à Língua Inglesa (...) tem que ser de uma forma lúdica // eles têm que saber

lidar com os alunos, cada um é diferente / cada um tem uma personalidade diferente. (...)
(ProtV/S).

*“S13 - o professor tem que Saber Ser + / (...) S14 - no domínio do Saber... o professor tem que ter uma boa competência na Língua Estrangeira // (...) no domínio do Saber Fazer // (...) tento ajudar os estagiários em todos os sentidos // (...) ajudei durante o 1º semestre / a fazer planificações / materiais que podiam utilizar / estratégias e actividades que podiam desenvolver + mas acho que chega um ponto em que eles têm que tentar por eles // têm que colocar em prática tudo que foram aprendendo // (...)”***(ProtV/S).**

Também todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais se revelou como factor importante para o desenvolvimento da competência profissional dos professores estagiários participantes., mas mais poderia ter sido explorado se existisse formação em supervisão e investigação sobre as práticas supervisivas.

Neste sentido, recordemos algumas declarações da professora supervisora:

*“S46 - (...) quando vão planear uma aula qual é o objectivo? o que é que eles querem que os alunos aprendam? e a partir daqui pensar no que é que podem utilizar para + deste modo eles reflectem sobre os materiais // (...) e também para eles terem noção de que há outras formas de fazer materiais e tentarem desenvolver essa competência // (...) S48 - eles têm que saber aplicar diferentes tipos de materiais! nesta aula aplicam-se melhor flashcards, ou nesta aula aplicam-se melhor slides / e é importante para eles se desenvolverem, porque eles têm que se saber basear em alguma coisa para poderem dar uma aula // ao planearem uma aula os alunos têm que saber escolher o tipo de materiais que vão utilizar e como vão utilizá-los //”***(ProtV/S).**

Encarámos o ciclo supervisivo analisado como um processo dinâmico durante o qual foram dados incentivos, por parte da professora supervisora, aos professores estagiários para a construção/reconstrução do seu saber-fazer. Acreditamos que o mesmo contribuiu para a formação destes estagiários no que concerne o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino da LE no 1º CEB e, consequentemente, para o desenvolvimento da sua competência profissional, onde os materiais ocuparam um lugar de destaque.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Neste ponto pretendemos apresentar as principais conclusões retiradas deste estudo, assim como referir as suas limitações, indicar sugestões de acções futuras e explicitar os seus contributos para a formação inicial dos professores de Língua Inglesa, para a investigação em Supervisão e para o crescimento pessoal e profissional da investigadora.

O nosso projecto de investigação foi concebido com base numa convicção e numa preocupação: partimos para a investigação crentes de que subjacente a todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais, para o ensino da LE no 1º CEB, está um saber-fazer característico do profissional reflexivo.

Em Portugal, desde que o sistema educativo previu a possibilidade da exposição das LEs a partir do 1º CEB, mais vasto tem sido o número de crianças que têm o primeiro contacto com outras línguas e outras culturas. O ensino/aprendizagem da LE no 1º CEB é um desafio que se coloca a todos os que acreditam que a pedagogia não é uma questão de boa vontade, mas é uma prática concreta que se melhora pela observação, reflexão e reconstrução.

Iniciar uma LE no 1º CEB implica um conhecimento adequado dos objectivos que se pretendem atingir, das exigências que irão ser colocadas às crianças e dos benefícios que lhe irão ser proporcionados, a par de um trabalho inovador assente em metodologias e materiais adequados.

Neste contexto, os materiais são um factor fundamental a ter em consideração, como suporte de actividades que se pretendem desenvolver com as crianças e têm que ser suficientemente flexíveis para oferecerem diferentes alternativas de uso e de modo a reunir a maior variedade de desejos e necessidades.

Durante a sua construção todo um conjunto de critérios será tido em conta, nomeadamente, de tipo linguístico, cultural e intercultural, afectivo e psico-pedagógico (cf. Cap. II). Só um conhecimento profundo dos materiais e das suas potencialidades poderá possibilitar uma racionalização dos aspectos envolvidos na sua construção/selecção, utilização e avaliação.

Efectivamente, acreditamos que todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais pode contribuir tanto para o ensino/aprendizagem da LE como para o desenvolvimento da competência profissional dos professores.

Assim, era nosso propósito, com este estudo, verificar qual o lugar que o saber-fazer ocupa nas práticas supervisivas a que são sujeitos os professores em formação inicial, averiguar o lugar que os materiais ocupam na formação inicial de professores e, finalmente, constatar o tipo de formação dos professores de LE com vista à construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino da LE no 1º CEB.

Para dar corpo a estes objectivos, observámos a prática pedagógica levada a cabo por quatro professores estagiários e sua respectiva supervisora no decorrer de um semestre de formação inicial. Esta prática estava assente num conjunto de estratégias características do ciclo supervisivo por nós adoptado neste estudo (cf. Vieira, 1993): aulas teóricas (*encontros de pré-observação*), observação das aulas leccionadas pelos professores estagiários (*observação*) e reflexões onde eram entregues as fichas de avaliação de desempenho dos estagiários (*encontros de pós-observação*) (cf. Cap. I).

Conforme se evidencia na nossa análise dos dados recolhidos, os *encontros de pós-observação* levados a cabo no decorrer da prática pedagógica promoveram a reflexão em torno de aspectos das várias dimensões do desenvolvimento da competência profissional do professor de LE, assim como dos materiais a utilizar para o ensino da LE no 1º CEB. Estes momentos de reflexão desenvolveram, nos professores estagiários, uma consciência da importância do desenvolvimento de tais dimensões, assim como da importância da construção/selecção e utilização dos materiais com vista ao ensino da LE nos primeiros anos de escolaridade.

Mas, o facto da consciência, por parte dos professores estagiários, das dimensões a promover através do processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais para o ensino da LE no 1º CEB não ser tão profunda como gostaríamos pode ser explicado pelo curto período de tempo de prática pedagógica observada (7 meses), que não permitiu o necessário amadurecimento. Uma outra justificação para este facto é a falta de investigações sobre a formação neste nível de ensino, assim como o difícil acesso às poucas investigações existentes.

No que diz respeito à reflexão sobre a contribuição que todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais desempenha para o desenvolvimento da competência profissional do professor de LE, os resultados obtidos permitem-nos inferir ténues sinais de evolução relativamente a esse aspecto. Neste

sentido, verificámos que, na maioria das vezes, os professores estagiários revelam uma postura pouco autónoma, seguindo cegamente as orientações da professora supervisora.

Dadas as potencialidades que cremos que todo o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais possui, com vista ao desenvolvimento no professor estagiário das várias dimensões da sua profissionalidade, cremos que as mesmas podiam ter sido mais exploradas no discurso supervisivo analisado, tal como a dimensão técnica subjacente ao referido processo, de modo a promover o desenvolvimento profissional do professor em formação. Esta lacuna deve-se, quanto a nós, à falta da existência de formação dos professores supervisores.

Por conseguinte, o espaço concedido ao processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais no contexto supervisivo ficou muito aquém das nossas expectativas iniciais, podendo o mesmo ter sido mais explorado com vista à promoção do desenvolvimento profissional do professor em formação.

Vários factores relacionados com a investigadora estão, também, na origem de algumas limitações deste estudo.

Primeiramente, não podemos deixar de apontar a nossa inexperiência nos campos da supervisão e da investigação, o que nem sempre nos possibilitou a perspicácia suficiente para melhorar o estudo que estávamos a desenvolver. Tal deve-se ao facto de nunca termos desempenhado funções de supervisão em situação de formação inicial e de ser a primeira vez que fazíamos investigação. Assim, fomos construindo o nosso conhecimento, nestas áreas, à medida que todo o processo ia decorrendo.

Outras limitações com que nos deparámos prenderam-se com a falta de tempo e a incompatibilidade de horários. Tivemos de fazer coincidir o período de recolha de dados com os primeiros sete meses de formação dos professores estagiários, o que não permitiu constatar uma evolução acentuada no que toca ao desenvolvimento das várias dimensões da competência profissional do professor. Este facto não possibilitou, de igual modo, o amadurecimento desejado das questões abordadas nos protocolos verbais, por parte dos professores estagiários.

Durante este estudo fomo-nos confrontando, ainda, com o dilema da dupla fidelidade: à comunidade científica, que exige dados rigorosos, e aos professores estagiários, que nos confiaram informações de carácter reservado.

O último dos principais factores limitadores deste estudo prende-se com a metodologia por nós adoptada, e tendo-se tratado de um estudo circunscrito a apenas quatro sujeitos, os resultados a que este chega não são generalizáveis. Porém, pensamos que tal limitação não invalida o contributo que este estudo pode dar para a formação de professores de línguas e para a investigação nesta área fornecendo algumas pistas para trabalhos de investigação futuros.

Todos os profissionais de educação, nomeadamente os professores de LE, se devem sentir orgulhosos acerca dos progressos que o desenvolvimento dos materiais tem registado, contudo não devem ser condescendentes. Atingimos um patamar em que os materiais para o ensino/aprendizagem da LE têm cada vez mais qualidade não só devido aos desenvolvimentos tecnológicos sentidos, mas também aos resultados das investigações feitas relativamente às estratégias para o ensino/aprendizagem da LE. Se por um lado, muitos alunos ainda não conseguem atingir uma competência comunicativa satisfatória, por outro, muitos são os professores insatisfeitos com os materiais usados. Face a este panorama não podemos considerar que os materiais que temos são suficientemente bons, antes, esforçarmo-nos por conceber e utilizar materiais que promovam a satisfação e o sucesso dos alunos. Torna-se pertinente retirar dos materiais existentes todas as suas potencialidades.

Estas preocupações levam-nos a referir a necessidade de se desenvolverem futuros estudos relacionados com esta mesma temática, a fim de averiguar o modo de desenvolver materiais mais eficazes para turmas com determinadas características e para professores com diferentes estratégias de ensino, em contextos de formação inicial. Estes contextos transformarão as situações de formação em situações de reflexão e reformulação dos materiais, com reflexos claros em termos da formação dos professores.

Face aos resultados deste estudo, parece-nos pertinente, o quão necessário se torna a renovação das práticas supervisivas, atribuindo à supervisão um lugar de destaque nos quadros auto- e hetero-formativos de todos os profissionais.

Deste modo, é urgente pôr em prática, uma formação de professores reflexivos desde que se preconizem os seguintes pressupostos:

- 1) Os projectos de formação inicial de professores assentem em estratégias formativas diversificadas, de modo a proporcionar aos professores

estagiários espaços de reflexão e análise conjunta, possibilitando, assim, a construção do seu conhecimento pessoal e profissional;

2) a formação inicial seja assumida tão somente como a primeira etapa de um percurso de formação ao longo da vida;

3) a necessidade de formação de todos quantos estão afectos à formação de professores, quer sejam os professores titulares das turmas de acolhimento quer sejam os professores supervisores, potenciando-se, assim, a construção de conhecimento e o consequente desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial.

Cremos que tem que ser dado mais espaço ao saber-fazer, nos encontros de formação inicial, no que concerne o processo de construção/selecção, utilização e avaliação dos materiais e que, na base do discurso supervisivo presente nestes encontros, possamos encontrar modos de reflectir e avaliar todo o processo, de modo a que os materiais vão, simultaneamente, ao encontro das mutações características dos aprendentes da LE a que se destinam e do desenvolvimento profissional do próprio professor.

Os professores em formação inicial serão, desta forma, alertados para o tipo de materiais a utilizar, assim como para os critérios a terem em conta aquando da sua construção/selecção, utilização e avaliação.

Com estas acções pretender-se-á, simultaneamente, promover um ensino da LE motivador para o aprendente e enriquecedor para a formação do professor estagiário.

Só assim se pode entender a supervisão como suporte de inovação e eficácia nas práticas formativas contextualizadas e potenciar o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

Também no nosso percurso pessoal e profissional, esta etapa se assumiu decisiva por constituir a nossa primeira incursão como investigadora, guardando a satisfação de termos podido, de alguma forma, criar condições para o desenvolvimento de todos os intervenientes no processo de formação.

Neste contexto, fazemos nossas as palavras de Lalande e Abrantes (1996), ao questionarmo-nos e respondermos simultaneamente: “Terá então valido a pena reflectir? Por certo, já que toda a actividade reflexiva é instrutiva e a pessoa que realmente pensa aprende tanto com os êxitos como com os fracassos” (ib.: 50).

É este o sentimento com que nos revestimos, porquanto este projecto se constitui, para nós, um espaço formativo com fortes potencialidades para o desenvolvimento do processo reflexivo na nossa formação e, consequentemente, para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Fica-nos o desejo de continuar a “percorrer” os caminhos da investigação com vista a reconhecer a forma de cooperar com os professores em formação no seu processo de construção/reconstrução do saber-fazer relativamente aos materiais para o ensino da LE, à sua própria prática e ao seu processo de formação.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1991). “A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades”, In **Actas do 2º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino**. Aveiro: Universidade de Aveiro
- ALARCÃO, I (1996). “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores”, In **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Coleção CIDInE, N.º 1. Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I. (1997). Prefácio, In I. Sá-Chaves (org.), 1997. **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I. & SÁ CHAVES, I. (1994). “Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica”, In J. Tavares (ed.), **Para intervir em educação**. Aveiro: Edições CIDInE, pp.201-232
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987). **Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina
- ALLWRIGHT, R. L. (1990). “What do we want teaching materials for?”, In R. Rossner and R. Bolitho, (Eds.), **Currents in language teaching**. Oxford University Press
- ALVES, M. (1996). “Jovens licenciados no processo de transição para a vida activa: problemática da construção identitária”, In Albano Estrela, Rui Canário & Júlia Ferreira (orgs.). **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Vol. I. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Universidade de Lisboa, pp. 239-308
- ANDRADE, A. I. (1997) **Processos de interacção verbal em aula de Francês língua estrangeira**. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Doutoramento)
- ANDRADE, A., MOREIRA, A. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1997). “Projectos de formação didáctica: a perspectiva dos futuros professores”, In L. Leite, M. Duarte, R. Vieira de Castro, J. Silva, A. Mourão, J. Precioso. **Didácticas – metodologias da educação**. Braga: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2001). “Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola”, **Inovação – Homenagem a Rui Grácio**, pp. 145-168
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2002). **Processos de interacção verbal em aula de Língua – observação e formação de professores**, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- ANGUERA, M. T. (1989). "Observación como metodo científico", In **Metodologia de la observacion en las Ciencias Humanas**. Madrid: Cátedra, pp. 19-32
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. (1989). **Theory in practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey Publishers
- BAIRD, J. (1992). "Collaborative reflection, systematic enquiry, better teaching", In T. Russell, & H. Munby (Eds.), **Teachers and teaching: from classroom to reflection**. London: The Falmer Press
- BARBOSA, L. (1995). **Trabalho e dinâmica dos pequenos grupos: ideias para professores e formadores**. Porto: Edições Afrontamento
- BARDIN, L. (1979). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 (trad.)
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção "Ciências da Educação", nº 12. Porto: Porto Editora (trad.)
- BREEN, M. & CANDLIN, C. N. (1987). "Which materials?: a consumer's and designer's guide", In **Sheldon**.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) **The ecology of human development: experiments by nature and design**, Cambridge, Massachussets: Harvard University Press
- BYRAM, M. (1997). **Teaching and assessing intercultural communicative competence**, England: Multicultural Matters.
- CALDERHEAD, (1987). "Teaching as a 'professional', thinking activity", In J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell.
- CALDERHEAD, J. (1992). "Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva", In Carlos Marcelo García & Pilar Díaz, (Orgs.). **Pensamento de profesores y desarrollo profesional (II)**. Sevilla: Universidad de Sevilla
- CALDERHEAD, J. (1993). "The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers", In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), **Research on teacher thinking: understanding professional development**. London: The Falmer Press
- CANDELIER, M. (1992). « Langues et droits de l'homme, pour un cheminement commun». In **Dialogues et cultures**. N° 98. pp. 158-163
- CANDELIER, M. (dir.); ANDRADE, A.I.; BERNAUS, M.; KERVRAN, M.; MARTINS, F.; MURKOWSKA, A.; NOGUEROL, A.; OOMEN-WELKE, I.; PERREGAUX, C.; SAUDAN, V.; ZIELINSKA, J. (2003). **Janua linguarum: la**

- porte des langues – l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum.**
Strasbourg : Conseil de l'Europe
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza y desarrollo del currículo.** Barcelona: Martínez Roca (trad.)
- CASTRO, C.; LEAL, S.; SALGADO, N.; PEREIRA M. C. (1998). "Um breve olhar sobre as relações pessoais e interpessoais na formação inicial", In **Trabalho da disciplina de Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação de um curso de mestrado de Supervisão** (Texto Policopiado)
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1992). "Modelos de formação contínua e estratégias de mudança", In A. Nóvoa (org.), **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 139-158
- CHOMSKY, N. (1977). **Langue: théorie générative étendue, précédé de la transformationnisme et la critique.** Paris: Hermann.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986). "Teachers' thought processes", In M. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching.** New York: Macmillan
- COHEN, L. e MANION, L. (1990). **Research methods in education,** Croom Helm. Dover: New Hampshire
- COLTON, A. & SPARKS-LANGER, G. (1993). "A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making", **Journal of Teacher Education** 44, (1), pp.45-54
- COMISSÃO EUROPEIA (1996). **Educação, formação, investigação: Os obstáculos à mobilidade transnacional – "Livro verde".** Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1995). **White Paper – Teaching and learning: towards a learning society,** Luxembourg, Office for Publications of the European Communities (COM(05)590)
- CONSELHO DA EUROPA (1997). **Language learning for European citizenship. Final report (1989-96).** Strasbourg: Council of Europe Publishing
- CONSELHO DA EUROPA (2001). **Ano Europeu das Línguas 2001.** Estrasburgo
- CONSELHO DA EUROPA (2001) **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas,** Porto: Asa Editores

- CONSELHO DA EUROPA (2003). **Guide for the development of language education, policies in europe: from linguistic diversity to plurilingual education**. Executive version
- COUCEIRO, M. do L. P. (1996). “Reflexão sobre a prática profissional: uma experiência de formação de professores” In Albano Estrela, Rui Canário & Júlia Ferreira (orgs.). **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Vol. II. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Universidade de Lisboa, pp. 419-428
- CRÓ, M. L. (1998). **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção**. Coleção CIDInE, N.º 5. Porto: Porto Editora
- DENZIN, N. (1986). «Triangulation”, in J. Keeves (ed.) **Educational research, methodology and measurement: an international handbook**. Oxford, Pergamon Press, pp. 511-513
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). **Línguas estrangeiras - competências essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação/DEB
- DEWEY, J. (1959). **Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional (trad.)
- DEWEY, J. (1993). **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y processo educativo**. (Traducción de Marco Aurelio Galmarini). Barcelona: Ediciones Piados
- DONMOYER, R. (1990). “Generalizability and the single case study”, In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), **Qualitative inquiry in education. The continuing debate**. New York: Teachers College Press
- ELBAZ, F. (1988). “Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores”, In Villar Angulo (dir), **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil, pp. 87-95
- ERAUT, M. (1994). **Developing professional knowledge and competence**. London: The Farmer Press
- ERICKSON, F. (1986). “Qualitative methods in research on teaching”, In M.C.Wittrock, **Handboook of research on teaching**. New York: Macmillan, pp.162-213
- ESTRELA, A. (1994). **Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores**. Porto: Porto Editora

- EVERTSON, C., GREEN, J. (1986). "Observation as inquiry and method", in M. Wittrock (ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: Mcmillan, pp. 162-213
- FRIAS, M. J. (1992). **Língua materna/língua estrangeira, uma relação multidimensional**. Porto: Porto Editora
- GALISSON, R. & PUREN, C. (1999) **La formation en question**, Paris: Clé International
- GARCIA, C. M. (1999). **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora
- GÉRARD, F.-M. et X. ROGIERS (1993). "Concevoir et évaluer des langues. **Le Français dans le monde, recherches et applications** Août-Septembre, n° special. Paris: Hachette, pp.80-90
- GÉRARD, F. M. et X. ROGIERS (1999). **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora
- GLICKMAN, C. D. (1985). **Supervision of instruction. A developmental approach**. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- GOETHALS, M. (1995). "A european multicultural communicative foreign language teaching methodology", In L. Sercu (1995) (ed) **Intercultural competence – a new challenge for language teachers and trainers in Europe – vol. I The Secondary School**, Denmark: Aalborg University Press pp 11-30
- GÓMEZ, P. (1992). "O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo", In Nóvoa, A. (coord.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, pp.95-114
- GÓMEZ, M. T. (1993). **Como criar uma boa relação pedagógica**. Rio Tinto: Asa
- GONÇALVES, F.; FERREIRA-ALVES, J. (1995). "Desafios do professor numa escola pós-moderna: a construção narrativa da existência", In **Colóquio Educação e Sociedade**, n°10, pp.137-151
- GRILO, E. M., TAVARES, M. E. e SILVA, J. J. R. F. (1992). "Algumas considerações sobre as reformas da educação", In **Colóquio Educação e Sociedade**, n° 1, pp.11-27
- HARGREAVES, A. (1992). "Cultures of teaching: a focus for change", **Understanding teacher development**. New York, Cassel & Teachers College Press, pp. 216-240
- HARGREAVES, A. (1998). **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa : McGraw-Hill

- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). **Understanding teacher development**. New York: Cassel
- HARMER, J. (2000). **How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching**. Harlow: Longman
- ITURRA, R. (1986). "Trabalho de campo e observação participante em Antropologia", In A. Silva e J. Pinto, (orgs.), **Metodologia das Ciências Sociais**. 8ª ed. Porto: Edições Afrontamento, pp. 149-163
- JANESICK, V. J. (1994). "The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning", In Denzing e Lincoln (eds.), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 209-219
- KEINY (1994). "Construtivism and Teacher's Professional Development", In **Teaching & Teaching Education**, vol. 10, nº2, pp. 157-167
- KHAN, J. (1991). "Using games in teaching english to young learners." In Christopher Brumfit (Ed.) **Teaching English to children, from practice to principle**. London: Collins ELT
- LE BOTERF, G. (1994). **De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange**. Paris: Les Éditions d'Organization
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN. (1994). **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget
- LEWIS, R. (1994). **Lessons from learning: proceedings of the IFIP TC3/WG3.3 Working Conference**. Amsterdam : North-Holland
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda
- MARCELO, C. et al. (1991). **El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica**. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones – Espanha.
- MARCELO GARCÍA, C. (1992). "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor", In António Nóvoa, (Coord.). **Os professores e a sua formação**, (1ª Ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote & IIE
- MARCELO GARCÍA, C. (1995). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB
- MARCELO GARCIA, C. & PARRILLA LATAS, A. (1991). "El estudio de caso: una estrategia para la formación y la investigación didáctica", In Marcelo, C., Parrilla,

- A., Mingorance, P., Estebaranz, A., Sánchez, M. V. & Llinares, S. **El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica**. Universidad de Sevilla
- MCBRIDE, M. e SKAU, K. G. (1995). "Trust, empowerment and reflection: essentials of supervisión", In **Journal of Currículum and Supervision**, vol. 10, 3, pp.262-277
- MCMILLAN, J. e SCHUMACHER, S. (1989). **Research in education. A conceptual introduction**. Glenview: Scott, Foresman and Company
- MERRIAM, S. B. (1988). **Case study research. Design and methods**. Newbury Park: SAGE Publications
- MILES, M. B. e HUBERMAN, A. M. (1990). "Animadversions and reflections on the uses of qualitative inquiry", In Eisner, E. W. & Peshkin, A. (eds). **Qualitative inquiry in education: the continuing debate**. New York: Teachers College Press
- MILES, M. B. e HUBERMAN, A. M. (1994). **Qualitative data analysis**. 2nd ed. London: SAGE Publications
- MILLS, J. R. (1985). "A guide for teaching systematic observation to student teachers", In **Journal of Teacher Education**, vol. 31, nº6, pp. 5-9
- MONTERO, L. (1985). **Alternativas de futuro en el perfeccionamiento y especialización del profesorado de E. G. B.** Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciências de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela
- MONTELO, L. (1987). **Lecturas de formación del profesorado**. Santiago: Tórculo
- MOREIRA, M. A. (1996). **A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro (Documento policopiado)
- MOSHER, R. L. e PURPLE, D. E. (1972). **Supervision: the reluctant profession**. Boston: Mass, Houghton Mifflin
- MUCCHIELLI, R. (1998). **L'analyse de contenu des documents et des communications**. Paris: Les Editions ESF
- NÓVOA, A. (1991). "O passado e o presente dos professores", In António Nóvoa, (Org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- NÓVOA, A. (Org.) (1992a). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, IIE
- NÓVOA, A. (Org.) (1992b). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora

- NUNAN, D. (1992). **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press
- NUNAN, D. (1996). "A client-centred approach to teacher development", In Hedge, T. & Whitney, N., **Power pedagogy and practice**. Oxford: Oxford University Press, pp. 129-138
- OLIVEIRA, L. (1992). "O clima e o diálogo na supervisão de Professores", In **Cadernos CIDInE 5**, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.13-22
- OLIVEIRA, L. (1994). "A narrativa no processo de desenvolvimento do professor", In J. Tavares (ed.), **Para intervir em educação: contributos dos colóquios CIDInE**. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 313-330
- O'NEILL, R. (1990). "Why use textbooks?" In R. Rossner and R. Bolitho, (Eds.), **Currents in language teaching**. Oxford University Press
- PACHECO, J. (1995). **Formação de professores: teoria e prática**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- PATRICIO, M. F. (1989). **Traços principais do perfil do professor do ano 2000**
- PATRÍCIO, M. F. (1990). **A escola cultural**. Lisboa: Texto Editora
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1996). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", In J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez, (Eds.). **Comprender y transformar la enseñanza**. (5ª Ed). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- PERRENOUD, P. (1993). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações D. Quixote, IIE
- PERRENOUD, P., (1997) (2ª edição). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas**. Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Portugal
- PERRENOUD, P. (1999). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- PERRENOUD, P. (2000). **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur
- PERRENOUD, P. (2001). **Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades**. Porto: Edições Asa

- PORTUGAL, G. (1992). **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. Aveiro: Edições CIDInE
- POSTIC, M. (1979). **Observação e formação de professores**. Coimbra: Almedina
- POSTIC, M. (1990). **Observação e formação de professores** (Trad.). Coimbra: Livraria Almedina
- PRAIA, J. J. F. M. (1995). **Formação de professores no ensino da Geologia: contributos para uma didáctica fundamentada na epistemologia das ciências. O caso da deriva continental**. (Tese de doutoramento), Volume I. Universidade de Aveiro
- PULTORAK, E. G. (1993). "Facilitating reflective thought in novice teachers". **Journal of Teacher Education**, 44 (4), pp. 288-295
- RAINGEARD, M. & LORSCHIEDER, U. (1977). "Édition d'un corpus de français parlé », **Recherches sur le Français parlé** (1), pp. 14-29
- RICHARDS, J. (1990). "The dilemma of teacher education in second language teaching" In J. Richards & D. Nunan (Eds.), **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press
- RICHARDS, J., PLATT, J. & WEBER, H. (1990). **Longman dictionary of applied linguistics**. Essex: Longman
- RILEY, Philip (1985). **Discourse and learning**. New York: Longman
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (1993). **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação
- ROGERS, C. (1961). **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes Editores
- ROLDÃO, M. C. (1996). "Os currículos de formação inicial de professores e a relação com a experiência em contextos profissionais", In Albano Estrela, Rui Canário & Júlia Ferreira (orgs.). **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Vol. II. (pp. 605-609). Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Universidade de Lisboa
- ROLDÃO, M. C. (2000). **Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo**. Aveiro, Universidade de Aveiro/ CIFOP
- ROLDÃO, M.C. (2001). «A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação». In B. P. Campos (org.). **Formação profissional de professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora. pp. 6-20
- ROSALES LÓPEZ, C. (1987). "Decisiones docentes sobre evaluación y perfeccionamiento del proceso didáctico", In **Educadores**, vol. 29, nº 144, Madrid, pp. 683-696

- ROSS, D. (1989). "First steps in developing a reflective approach", **Journal of Teacher Education**, 40, 2, pp.22-30
- ROTH, R. A. (1989). "Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic", **Journal of Teacher Education**, XXXX (2), pp. 31-35
- SÁ-CHAVES, I. (1991). "A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis", In **Supervisão e formação de professores**. Cadernos CIDIne (1), pp.23-30
- SÁ-CHAVES, I. (1994). **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da *práxis***. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro (documento policopiado)
- SÁ-CHAVES, I. (2003). **Formação de professores. Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência**. Santarém: ESES
- SANCHES, A. & SÁ-CHAVES, I. (2000). "Educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis", In Sá-Chaves, I. **Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 69-84
- SANTOS, B. S. (1987. 2ª edição). **Um discurso sobre as Ciências**. Edições Afrontamento. Porto
- SANTOS, O. (1998). "Formação de formadores: alguns contributos para uma reflexão de fundo em torno da didáctica da formação de professores", In **Revista Intercompreensão**, nº7, pp. 21-29
- SCHÖN, D. (1983). **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books
- SCHÖN, D. (1987). **Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey Bass
- SCHÖN, D. (1988) "Coaching reflective teaching", In P.P. Grimmet & G.L. Erikson (eds) **Reflection in teacher education**, New York: Teachers College
- SCHÖN, D. (1990). **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey – Bass Publishers
- SCHÖN, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. (1ª Ed.). Barcelona: Paidós
- SCOTT, W. A. & YTREBERG, L. H. (1993). **Teaching English to children**. England: Longman

- SERCU, L. (1998). "In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence", In M. Byram & M. Fleming (eds) **Language learning in intercultural perspective - approaches through drama and ethnography**, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, pp. 255-289
- SHARP, K. (1992). "Communication, culture, context, confidence: the four C's of primary language teaching", **Language Teaching Journal**, n°6
- SHELDON, L. (1988). "Evaluating ELT textbooks and materials." **ELT Journal**, 42/44, pp. 237-246
- SHULMAN, L (1986a). **Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational researcher**, 15, 2, pp. 4-14
- SHULMAN, L (1986b). "Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective", In Wittrock, M. C. (Eds.) (3.^a Edição), **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, pp.3-36
- SHULMAN, L. (1987) "Knowledge and teaching: foundations of the new reform", **Harvard Educational Review**, vol 57 (1) pp 1-8
- SHULMAN, L. (1993). "Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching", In Montero, M.L. e Vez, J.M. (eds.), **Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado**. Santiago:Tórculo, pp. 56-70
- SIMÕES, C. & RALHA-SIMÕES, H. (1995). "Nível do ego e processos metacognitivos no contexto de formação em supervisão", In I. Alarcão (ed.), **Supervisão de professores e inovação educacional**. Aveiro: CIDInE
- SIMÕES, C. & RALHA-SIMÕES, H. (1997). "Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional", In Idália Sá-Chaves (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 37-57
- SMITH, J. (1989). "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". **Journal of Teacher Education**, XL (2), pp. 2-9
- SMITH, J. (1991). **Teachers as collaborative learners**. Buckingham: Open University Press
- STENHOUSE, L. (1988). "Case study methods". In Keeves, J. (ed.), **Educational research, methodology and measurement – an international handbook**. Australia: University of Melbourne/Pergamon Press, pp. 49-53

- STONES, E. (1984). **Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical approach**. Cambridge: University Press
- STRECHT-RIBEIRO, O. (1990). **Como se aprende uma Língua Estrangeira: crianças e adultos**. Lisboa: Livros Horizonte
- STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). **Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias**. Lisboa: Livros Horizonte
- STRECHT-RIBEIRO, O. (2003). "Foreign languages for young learners: rebuilding courage to counteract indifference", In **APPI & IATEFL 1st Young Learner Conference – Current practices: a look at teaching English to children in Portugal**, pp. 13-23
- STRECHT-RIBEIRO, O. e AVENÇA, A. (2001). **Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional**. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da escola Superior de educação de Lisboa, pp.63-85
- TAVARES, J. (1992). **A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da reflexão**. Edições CIDInE. Aveiro: Universidade de Aveiro
- TAVARES, J. (1997). "A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico", In I. Sá-Chaves (Org.), **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto Editora: CIDInE
- TESCH, R. (1990). **Qualitative research: analysis types and software tools**. New York: The Falmer Press
- THIES-SPRINTHALL, L. (1984). "Promoting the developmental growth of supervising teachers: theory, research programs and implications", In **Journal of Teacher Education**. Nº35 pp.53-60
- TITONE, R. (1994). "Le jeu-langage et le langage-jeu dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants." **Ensino-aprendizagem de Francês no 1º Ciclo: Colectânea de Textos**. Setúbal: Escola Superior de Educação
- TOMLINSON, Brian (1998). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press
- TSCHOUMY, J. A.(1990) "L'école peut-elle préparer un plurilinguisme?" **Actes de Colloque des Langues Vivantes à l'École Élémentaire**, Paris: INRP
- VAN MANEN, M. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical", **Curriculum Enquiry**, 6 (3), 225- 229

- VEENMAN, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers". **Review of Educational Research**, vol. 54, nº2, pp. 143-178
- VEIGA, M. J. (1999) "A competência plurilingue", In **A intercompreensão em contextos de formação de professores** - Trabalho desenvolvido pela equipa de Aveiro do ILTE, Aveiro : Universidade de Aveiro
- VIEIRA, F. (1992). "A Relação investigador-professor no contexto da investigação educacional", In **Supervisão e formação de professores**. Cadernos CIDIne (5), pp. 23-30
- VIEIRA, F. (1993a) "Consciência metalinguística e a aprendizagem de uma língua estrangeira", In F. Sequeira, (org.) **Linguagem e desenvolvimento**. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, pp. 33-46
- VIEIRA, F. (1993b). "Por detrás dos materiais: que professor?", In **Actas do 2º Encontro da ANPLI**, pp. 139-143
- VIEIRA, F. (1993c) **Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores**, Rio Tinto: Edições Asa
- VIEIRA, F. (1995). "Pedagogia para a autonomia – implicações discursivas e análise da interação", In Alarcão, I. (eds.), **Supervisão de professores e inovação educacional**. Aveiro: CIDIne – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, pp.53-68
- VIEIRA, F. (1998). **Autonomia na aprendizagem da Língua Estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar**, Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento)
- VIEIRA, F. (1999). "A investigação-acção na formação reflexiva de professores para o desenvolvimento da autonomia dos alunos: alguns dilemas." In **Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras**. Minho: Instituto de Educação e Psicologia - Departamento de Metodologias da Educação, pp.523-532
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). **Para além dos testes: a avaliação processual na aula de Inglês**. Braga: Instituto de Educação
- WALLACE, M. (1991). **Training foreign language teachers. A reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press
- WENK, B. (1989). **Enseigner aux enfants**. Paris: Clé International

- WIDDOWSON, H. G. (1978). **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press
- YIN, R. (1989). "Case study research – design and methods". In **Applied Social Research Methods Series**, Vol. 5. California: Sage Publications, Inc.
- YIN, R. (1994). **Case study research. Design and methods**. California-Thousand Oaks: Sage Publications
- ZABALZA, M. A. (1994). **Diários de aula**. Porto: Porto Editora (trad.)
- ZEICHNER, K. (1987). "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado", In **Revista de Educación**, 282, pp. 161-190
- ZEICHNER, K. (1997). "The promise and pitfalls of reflective teacher education." In L Leite, M. Duarte, R. Vieira de Castro, J. Silva, A. Mourão, J. Precioso. **Didácticas – metodologias da educação**. Braga: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho
- ZIMPHER, N. L. e HOWEY, K. R. (1987). "Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence", In **Journal of Curriculum and Supervision**, nº2 pp. 101-127

SITES CONSULTADOS:

European Network on Teacher Education Policies - www.ypepth.gr/entep

Conselho da Europa - www.coe.int/lang

International Association of Teachers of English as a foreign language - www.iatefl.org/newhome.asp

Jaling - www.chez.com/jaling

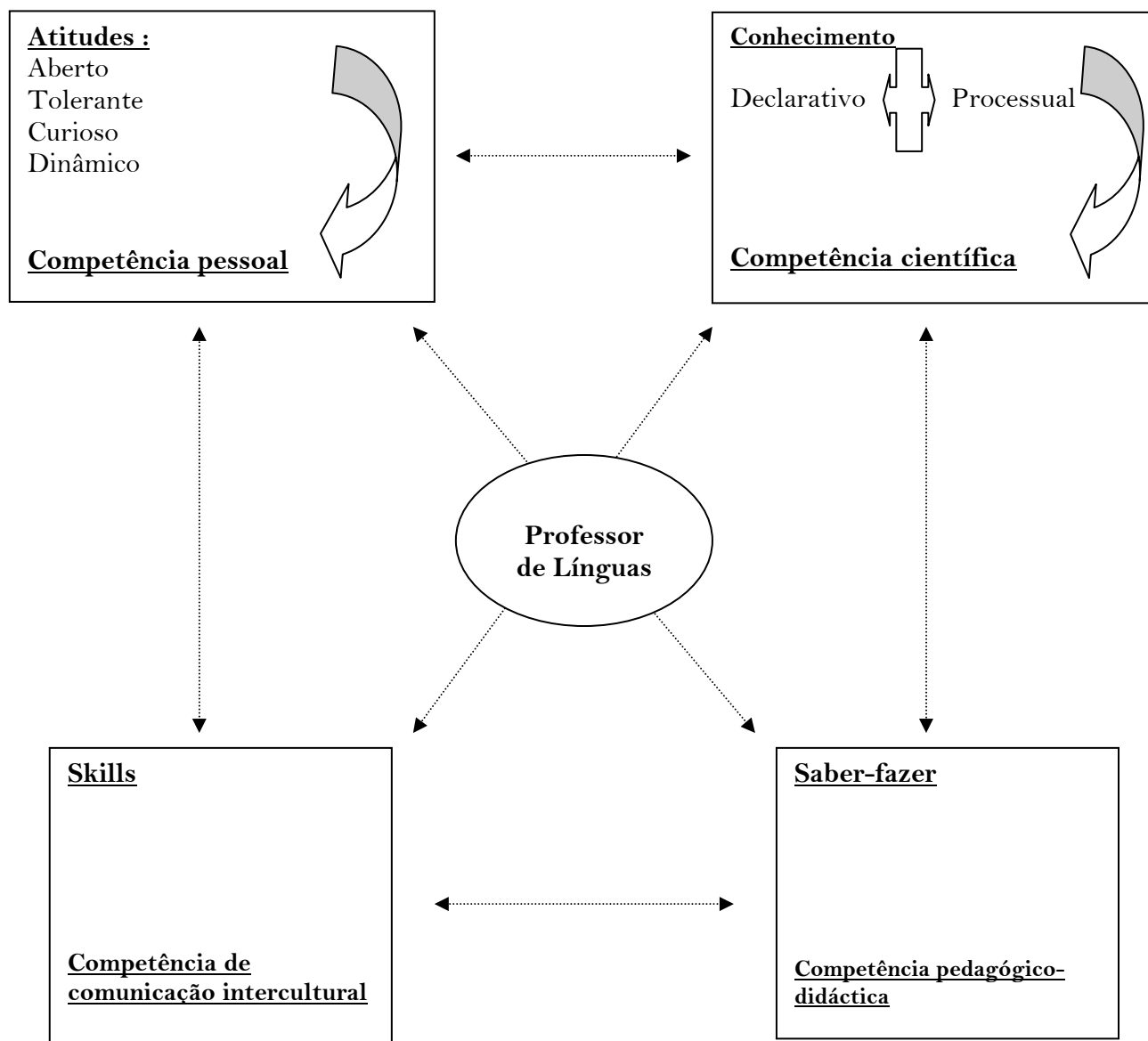
Information Network on Education in Europe - <http://www.eurydice.org/>

Thematic Network on Teacher Education in Europa - <http://tntee.umu.se/>

The Internet TESL Journal – <http://iteslj.org/>

ANEXO 1

**Perfil do professor de línguas para o
desenvolvimento da competência
plurilingue**



ANEXO 2

**Ficha de identificação dos professores
estagiários**

Ficha de Identificação – professor estagiário

Esta Ficha pretende recolher dados sobre os professores estagiários, intervenientes no estudo **“Perspectivas de Supervisão sobre a construção de materiais para o ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo”** a realizar no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro (2001/2003).

Não assine a ficha, garantindo, assim, o anonimato.

É garantido o carácter confidencial das informações prestadas.

I. DADOS PESSOAIS

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: ☐ F ☐ M

3. Estado civil: _____

4. Local de residência: _____

5. Profissão da mãe: _____

6. Profissão do pai: _____

II. PERCURSO ESCOLAR

7. Explicite o seu percurso escolar referindo os contextos em que realizou as diferentes fases do mesmo.

| | Escola | Anos de frequência |
|----------------|--------|--------------------|
| 1º ciclo do EB | | |
| 2º ciclo do EB | | |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| 3º ciclo do EB | | |
| Ensino Secundário | | |

7.1. Refira outro(s) percurso(s) que não esteja(m) abrangido(s) no quadro anterior.

III. MOTIVAÇÕES PARA O CURSO

8. Este curso foi a sua primeira opção?

☐ Sim ☐ Não

8.1. Se respondeu **não**, indique qual a sua primeira opção.

9. Indique **três** razões que o/a levam a ser professor(a).

10. Indique **três** razões que justifiquem a importância da disciplina de Prática Pedagógica para a sua carreira profissional.

11. Possui alguma experiência no âmbito da docência?

☐ Sim ☐ Não

11.1. Se respondeu ***sim***, indique o(s) local(ais), o tempo de serviço, os níveis e as disciplinas que leccionou.

IV. AS LÍNGUAS NA SUA FORMAÇÃO

12. Língua(s) materna(s): _____

13. Aprendeu outra Língua nos primeiros anos de escolaridade (antes de frequentar o 2º ciclo do EB)?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu ***não*** passe para a questão nº14, se respondeu ***sim***, responda às seguintes questões:

13.1. Qual/quais? _____

13.2. Em que contexto? _____

13.3. Que outras Línguas gostaria de ter aprendido? Porquê?

13.4. Acha que esse facto vai influenciar o seu desempenho profissional? De que modo? _____

14. Ano de início do curso: _____

15. Ano (previsto) de conclusão do curso: _____

16. Possui/está a frequentar mais alguma formação no âmbito das Línguas Estrangeiras paralela ao curso de Professores do Ensino Básico, variante Português / Inglês?

☐ Sim ☐ Não

16.1. Se respondeu ***sím***, indique qual/quais.

Grata pela colaboração

Isabel Cristina Morgado Lopes

ANEXO 3

**Ficha de identificação da professora
supervisora**

Ficha de Identificação – professora supervisora

Esta Ficha pretende recolher dados sobre a professora/supervisora, interveniente no estudo **“Perspectivas de Supervisão sobre a construção de materiais para o ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo”** a realizar no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro (2001/2003).

Não assine a ficha, garantindo, assim, o anonimato.

É garantido o carácter confidencial das informações prestadas.

I. DADOS PESSOAIS

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: ☐ F ☐ M

II. PERCURSO ESCOLAR

3. Explícite o seu percurso escolar referindo os contextos em que realizou as diferentes fases do mesmo.

| | Escola | Anos de frequência |
|-------------------|--------|--------------------|
| 1º ciclo do EB | | |
| 2º ciclo do EB | | |
| 3º ciclo do EB | | |
| Ensino Secundário | | |
| Ensino Superior | | |

3.1. Refira outro(s) percurso(s) que não esteja(m) abrangido(s) no quadro anterior.

III. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

4. Tempo de serviço: _____ anos _____ meses

5. Níveis leccionados: _____

6. Tempo de serviço como supervisora: _____ anos _____ meses

7. Instituição onde actualmente exerce a sua profissão: _____

8. Localidade: _____

9. Função/funções que exerce: _____

IV. MOTIVAÇÕES PROFISSIONAIS

10. Refira **três** razões que a levaram a aceitar ser professora e supervisora no Ensino Superior. _____

11. Indique **três** razões que justifiquem a importância da disciplina de Prática Pedagógica no Curso de Professores do Ensino Básico, variante Português/Inglês.

12. Refira a importância da sua função supervisiva no processo de formação de futuros professores. _____

V. AS LÍNGUAS NA SUA FORMAÇÃO

13. Língua(s) materna(s): _____

14. Aprendeu outra Língua nos primeiros anos de escolaridade (antes de frequentar o 2º ciclo do EB)?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu ***não*** passe para a questão nº15, se respondeu ***sim***, responda às seguintes questões:

14.1. Qual/quais? _____

14.2. Em que contexto? _____

14.3. Que outras Línguas gostaria de ter aprendido? Porquê?

14.4. Acha que esse facto vai influenciar o seu desempenho profissional? De que modo? _____

Grata pela colaboração

Isabel Cristina Morgado Lopes

Texto introdutório

“A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001: 231).

Decorre da afirmação transcrita que as experiências e o conhecimento pessoal de cada indivíduo em relação às línguas e às culturas com que se vai relacionando interagem e inter-relacionam-se, contribuindo assim para a construção da competência plurilingue e intercultural. “Entende-se por competência plurilingue uma competência que, diferente de uma competência monolingue, não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” (ANDRADE, A. I., 2001). Neste sentido, esta competência é evolutiva e processa-se não só no interior do sistema educativo, mas também é resultante da influência das vivências do dia a dia, dos *media*, das viagens, das leituras, das trajectórias profissionais.

Tem-se vindo a defender que o ensino de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico pressupõe, por parte do docente, um conhecimento das características do público a que se dirige. Deste modo, afirma-se que as actividades deverão ser diversificadas e numerosas, sempre relacionadas com a vida escolar e com as vivências das crianças.

“Children play and children want to play. Children learn through playing. In playing together, children interact and in interacting they develop language skills” (Khan, J., 1991:142).

«On apprend une mélodie en la répétant, en fixant son attention sur son rythme et sur la façon de prononcer le texte. Les chansons nous montrent les allongements et autres régularités de la langue sous une forme plus claire»
(Wenk, Brian, 1989 :10).

Nas afirmações transcritas defende-se que as actividades para os primeiros anos de escolaridade devem ser caracteristicamente infantis, tendo por base a expressão corporal, a dança, apelando a jogos diversos, actividades perceptíveis, musicais, plásticas e envolvendo a exploração da linguagem através de textos autênticos como poemas, rimas, canções, histórias. Numa palavra, defende-se que estas actividades só serão eficazmente educativas, se apoiadas por materiais adequados.

Entende-se, neste âmbito, por *materiais didácticos* todos os materiais que, concebidos ou não pelo professor, visam ajudar as crianças a atingir determinados objectivos, desenvolvendo competências e capacidades de aprendizagem. No quadro do ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira podem apresentar-se na forma de livros, cassetes, *CD-roms*, vídeos, fichas de apoio, jornais, etc., isto é, tudo que o professor julga poder auxiliar a aprendizagem da LE.

Importa, assim, em contextos de formação inicial desenvolver nos professores competências relacionadas com o ensino e a aprendizagem cabendo nestas competências e capacidades de concepção, utilização e adaptação de materiais diversificados para a aula de Língua estrangeira.

I. CARACTERÍSTICAS DOS MATERIAIS

♦ **Leia as citações de alguns professores de LE e de alguns alunos e comente-as, elegendo aquela(s) com que se identifica mais. Posicione-se, ainda, sobre as opiniões expressas e justifique o seu posicionamento.**

“Sir... what is opera?” (Iraqi student in mixed nationality class using materials designed to practise reading narrative)

“I can’t use this book – it’s very crowded with its double columns; I just can’t see the point of any page and I’m sure the students can’t...” (British teacher on an intensive language course in a British language school)

“This picture... is a dog or is... funny animal...” (Spanish student, using teacher-made worksheet)

“The book *Welcome 3* really works well in my experience because there are modern topics, and good tapes that go with the book.” (Swiss schoolteacher)

“Schon wieder so ein dummes Übungsgespräch!” [Another stupid practice conversation!] (Young German learner referring to a tourist/policeman dialogue in elementary secondary school coursebook)

“In our English textbook we only read about film stars and pop stars and famous people. I want to know how the English people live!” (Turkish university student who has never visited the UK)

♦ **Registe algumas características que considere imprescindíveis nos materiais (implícitas ou não nas citações transcritas).**

- ♦ A aula de Língua Estrangeira tem como objectivo o desenvolvimento de competências plurilingues e multiculturais.

“Entende-se por competência plurilingue uma competência que, diferente de uma competência monolingue, não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais.”

(ANDRADE, A. I., 2001)

- ♦ Como é que os materiais podem ser utilizados para desenvolver a competência plurilingue?

II. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, UTILIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS

♦ Tendo em conta que o processo de construção, utilização e avaliação dos materiais raramente é linear, que fases julga necessárias para a concretização do mesmo? Indique-as, ordene-as e refira os intervenientes em cada uma delas.

III. A FORMAÇÃO INICIAL

♦ Tendo em mente que dois dos principais intervenientes no processo de formação inicial são o professor estagiário e a supervisora preencha o quadro seguinte:

1. Sente-se preparado para construir, utilizar (adaptar) e avaliar os materiais para o ensino da Língua Estrangeira?
2. O que espera que este ano lectivo lhe traga relativamente a este aspecto?
3. Como são formados os professores de LE para a construção e utilização de materiais para o ensino do Inglês/LE no 1º CEB?
 - 3.1. Durante a formação teórica, como são abordados os materiais? / Decorrem sessões específicas sobre a construção, utilização e avaliação de materiais?
 - 3.2. Que tipo de materiais utilizam durante a PP?
 - 3.3. Quais os critérios que utiliza para a construção e utilização de materiais?
4. Quais as dimensões da profissionalidade/competências que julga desenvolver durante a construção e a utilização dos materiais? (Que lugar ocupa a construção de materiais na formação inicial de professores para o ensino do Inglês/LE no 1º CEB?)
5. Que dimensões da formação são abordadas ao longo da sua formação inicial? Explícite e comente sobre o que pensa de cada uma delas.
6. Quais as competências que julga que o seu currículo desenvolve?

ANEXO 5

**2º Protocolo verbal realizado aos
professores estagiários**

Fazendo um pequeno balanço do percurso seguido na disciplina de Prática Pedagógica reflecta sobre as questões a seguir apresentadas.

♦ Sabendo que dois dos principais intervenientes no processo de formação inicial são o professor estagiário e a supervisora registe aquelas que, para si, são as principais funções de cada um dos intervenientes.

♦ Relativamente às grandes dimensões do desenvolvimento profissional pronuncie-se como tem desenvolvido as três dimensões que se seguem:

♦ **Dimensão pessoal, social, ética e deontológica**

Nesta dimensão o estagiário deve evidenciar abertura ao Outro, manifestar equilíbrio emocional, assim como capacidade relacional e de comunicação nos diferentes contextos profissionais. Deve actuar de acordo com princípios e valores éticos e deontológicos da profissão e revelar sentido de responsabilidade, pontualidade, disponibilidade, espírito de iniciativa e entusiasmo pela profissão.

♦ **Dimensão de integração e participação no Sistema Educativo, na escola e na Comunidade**

Para o desenvolvimento desta dimensão o estagiário deverá participar na construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto educativo da escola, do Projecto Curricular da escola e dos projectos Curriculares das Turmas em que esteja envolvido. Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo favorecendo, assim, relações de respeito mútuo e de cooperação.

♦ **Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida**

O estagiário deverá entender o seu processo de formação como um projecto de que é o principal responsável e que se desenvolve ao longo da vida. O seu percurso de formação desenvolver-se-á a partir da reflexão sobre as suas práticas e experiências. Integrará na sua reflexão aspectos de natureza ética e deontológica da profissão, avaliando as implicações das suas atitudes e decisões.

♦ Relativamente à 4ª dimensão do **desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem** pretende-se que o estagiário desenvolva competências no âmbito do domínio dos saberes, assim como da conceptualização, execução e avaliação da acção pedagógico-didáctica.

♦ Lembremos o texto oficial das competências essenciais para o ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico que *“No 1º ciclo, as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes.”*

♦ Como já referimos no 2º protocolo verbal “entende-se por competência plurilingue uma competência que, diferentes de uma competência monolingue, não se espera perfeita mas que se pretende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” (ANDRADE, A. I., 2001).

ANEXO 15

**Protocolo verbal da professora
supervisora**

ProtV/S

I₁ - depois de ler essa citação de Isabel Alarcão / gostaria de fazer algum comentário?

S₁ - concordo com a citação // mas não podemos esquecer que o estágio deles / no terceiro ano / não é na área em que eles vão leccionar / não é? / eles não vão leccionar Inglês no 1º ciclo / mas no 2º ciclo // e acho que algumas coisas // isto é uma prática para os ajudar no próximo ano // é o que eu acho // e há certas coisas / é claro que tem que se levar a sério / é um trabalho sério / mas para o ano é quando eles vão ser mais avaliados neste sentido // este ano o que é que eu estou a tentar + como no ano passado eles tiveram estágio na primária / mas englobava o português / a matemática / o estudo do meio // eles vieram para estágio a pensar que se fazia da mesma maneira // daí que as primeiras aulas foram aulas muito tradicionais // / chegavam lá / introduziam o conteúdo / faziam uma fichinha // e acabou a aula // para eles foi muito complicado mudar de um estágio para este / então / eu estou a tentar ajudá-los / nas reflexões e nas aulas / para ficarem mais à vontade para o próximo ano // assim / já irão com um conjunto de competências adquiridas e aprendidas // acho que não tenho mais nada a dizer //

I₂ - em relação ao ponto um / que se refere ao programa da disciplina de prática pedagógica / quais são / então / as competências que pretende alcançar durante o ano lectivo?

S₂ - eu acho que a primeira coisa que eu tento alcançar é que eles estejam à vontade a dar a aula e que dominem bem o conteúdo / eles têm que saber estar numa aula // quando estamos em pé em frente aos alunos estamos expostos / não é? / têm que saber estar numa aula / movimentar a aula / saber os conteúdos que vão dar // portanto / dominar os conteúdos científicos que vão dar // acho que engloba uma série de coisas / não é? / eles têm que ser responsáveis / têm que ser responsáveis e chegar lá a horas // eles têm que começar a aprender que têm que cumprir // eles são parte da escola e têm que saber chegar a horas / porque eles vão dar aula de Inglês / têm que assumir o papel de professor // têm que ser pontuais // / acho que eles têm que saber transmitir os conteúdos // de forma lúdica / visto ser uma sensibilização à língua Inglesa e não ter programa / tem que ser de uma forma lúdica // / eles têm que saber lidar com os alunos / cada um é diferente / cada um tem uma personalidade diferente // muitos dos estagiários não estão habituados a isso / muitos chegam lá / dão a aula // se adquiriram

os conteúdos ou não // não querem saber // se uns adquirem de uma maneira / outros adquirem de outras // eles só sabem fazer de uma maneira // nós / nas aulas / demos as 7 inteligências / não sei se conhece +

I₃ - não //

S₃ - são inteligências diferentes que os miúdos têm // a nível de aprendizagem // por exemplo // um aluno é capaz de aprender as cores cantando / outro aluno é capaz de aprender as cores se for apontando para imagens com as cores / há outro que poderá aprender vendo as cores que tem vestidas / outro é mais de uma forma matemática / por lógica / portanto / há sete //

I₄ - sim //

S₄ - e // nós temos que lhes dar tempo para ver se os alunos conseguem aprender // mas muitos dos estagiários não fazem isto // acho que eles estão muito / chegam à sala / dão a aula // / acho que eles têm que gostar da profissão deles / têm que gostar de ser professor / mostrar aos alunos que gostam de ensinar // acho que eles têm que ter um bom domínio de comunicação // caso contrário / é muito difícil transmitir os conteúdos // é evidente que têm que ter valores éticos e morais // um professor não pode chegar a uma sala de aula // atrasado / a dizer asneiras // eu acho que o professor / nos dias de hoje / é a segunda mãe ou o segundo pai // porque os miúdos passam a maior parte do tempo na escola / e na escola quem vai educá-los é o professor / portanto / acho que o professor tem que ter valores éticos e morais // têm que se mostrar disponíveis para ajudar os alunos / para a escola // o que significa que estão inseridos na escola //

I₅ - é basicamente isto?

S₅ - sim / acho que é isto //

I₆ - o ponto dois: tendo em mente que dois dos principais intervenientes no processo de formação inicial são o professor estagiário e a supervisora refira aquelas que / para si / são as principais funções de cada um deles // quais são as principais funções do professor estagiário e quais são as funções da supervisora?

S₆ - bem / as minhas funções são // tentar / ao máximo / ajudá-los no sentido de ultrapassarem qualquer dificuldade que eles tenham a dar aulas // tentar ensinar as várias formas de poder dar aulas / com que tipo de materiais / com que tipo de canções //

I₇ - estratégias +

S₇ -: sim / estratégias / actividades // e poder reflectir sobre isto // poder reflectir sobre o que é que eles fizeram em cada aula // portanto / ajudar de uma forma construtiva /

dizer o que é que achei positivo e o que é que achei negativo // e como poderem dar a volta ao que achei negativo // o que fazer + eu estou lá para ajudar // sou professora nas aulas teóricas / mas / no estágio / estou lá para os ajudar em todos os sentidos / para que eles possam melhorar // para que / quando acabarem o curso / e chegarem a uma escola / ponham em prática as competências adquiridas durante o estágio // o papel do estagiário + bem / é um aluno / não é + o papel do estagiário é aprender tudo o que a supervisora tenta transmitir // e ver isto nas aulas dele // acho que ele / além de tentar cumprir com tudo que nós dissemos acerca das competências já faladas / deve tentar / também / saber reflectir sobre aquilo que fez // tem que cumprir com a responsabilidade ao dar as aulas e com tudo que eu tenho para avaliar // eles também têm isso em mente // e com isto melhorar o seu desempenho //

I₈ - trabalhar sempre para melhorar / não é?

S₈ - exacto // para haver uma evolução constante +

I₉ - e / durante as aulas e as reflexões / o que é que faz concretamente?

S₉ - nós temos duas horas teóricas / já referi / mais ou menos / o que fazemos lá // há uma abertura / no início / em que deixo os alunos à vontade para perguntarem qualquer coisa acerca do estágio // para tirarem dúvidas // ao fim disso / o que é que eu vou tentando fazer + / neste tempo vou transmitindo algo que eu acho que eles precisam // por exemplo / houve pessoas que // que // a canção era sempre no fim da aula // *mas porque é que não pode ser no início? e / se for no início / como é que podemos fazer? que possibilidades? que maneiras? que estratégias é que podemos utilizar?* portanto / dar um exemplo de uma aula //

I₁₀ - exemplificar // sim //

S₁₀ - // mais tarde alguns já tentaram e está a correr muito bem // / vou dando conteúdos que acho importantes para a aprendizagem da língua Inglesa no 1º ciclo // mas tento ao máximo ajudá-los / nas suas dúvidas // ou / nas aulas que eu vou observando / o que é que eu acho que podem melhorar e trago para a aula essa //

I₁₁ - as aulas teóricas vão de encontro às dificuldades dos estagiários +

S₁₁ - sim // não é bem isto que está no programa / mas // como é o meu primeiro ano em PP / eu acho que o programa // mas eu acho que o que eles precisam é ajuda às dificuldades que sentem // temos que ter a parte teórica / que eu vou dando aos poucos / às vezes lêem em casa em vez de darmos nas aulas / acho mais importante eles terem mais prática no terreno / vamos dizer assim / do que só estarem a ler e a discutir teoria + para

isto eles têm didática // o que é que se faz concretamente na parte do estágio + / eh // cada aluno dá uma hora por semana de Inglês e eu vou observar alunos diferentes em cada semana // vou observar aquela aula / para essa aula tenho uma grelha / igual à que o aluno que está a dar aula e o aluno que está a observar têm // a aula é vista / é observada / é preenchida a grelha / são escritos comentários // depois há uma reflexão // ah // esqueci-me // o aluno tem que me dar a planificação e as fichas da aula observada // / na reflexão // é marcada uma hora com os estagiários e // reflectimos + primeiro vai reflectir o aluno que observou / dá a sua opinião sobre a aula do colega; depois é o aluno que deu a aula e depois é o professor // o professor depois fica com a grelha dos dois alunos para prova do que foi dito // e / basicamente / é isto // até ao final do estágio // na grelha estão a série de itens avaliados //

I₁₂ - é tudo?

S₁₂ - sim //

I₁₃ - em relação ao perfil do professor / supervisor de línguas estrangeiras // e de acordo com o que acabou de ler // faça um comentário sobre o mesmo / tendo por base os três domínios abordados; o domínio do ser / do Saber e do Saber fazer //

S₁₃ - eu concordo com os três domínios // um professor tem que abarcar os três domínios // o professor tem que saber ser + / um dia não são dias // e quando se vai dar uma aula não se deve mostrar que alguma coisa está mal / devemos ser o mais estável possível // vale mais não dar aquela aula e substituí-la // temos que estar contentes com aquilo que fazemos / temos que gostar daquilo que fazemos // apesar desta experiência de supervisora ser nova para mim eu estou a gostar imenso // não tenho tanto tempo quanto devia para investigar nesta área / mas / concerteza / que se eu para o próximo ano continuar a ter PP irei investigar mais // temos que ser justos / quer dizer // ser justo é muito complicado //

I₁₄ - sim / cada pessoa tem uma definição diferente do que é ser justo +

S₁₄ - sim + por exemplo / um aluno / para mim / pode dar muito bem as aulas e para outras pessoa não // eu acho isto um pouco subjectivo // eu sou uma pessoa muito aberta às críticas / mas acho que eles (estagiários) têm medo de criticar // mas eu no final do estágio / já estive a pensar / vou-lhes pedir para fazerem uma crítica sobre a PP // ainda não sei se vou fazer algum questionário // acho que as críticas são importantes // tanto para os alunos como para o professor / para saber o que é que eles / realmente / acharam bem e acharam mal / para no ano seguinte mudar // acho que é bom estarmos abertos a

críticas / porque / caso contrário / achamos sempre que o que fazemos está bem e nunca mudamos // no domínio do saber // o professor tem que ter uma boa competência na língua estrangeira // se o professor não tem uma boa competência / como é que vai ensinar os alunos a ensinarem às crianças? se não têm domínio quer a nível gramatical / quer a outro nível / acho que não chegam lá + não conseguem transmitir // tenho alguns conhecimentos pedagógicos e didáticos / mas acho que podia ter mais a nível da prática pedagógica // sinto que preciso um pouco mais de conhecimentos teóricos para observar uma aula / porque a nível de prática já tive experiência com alunos desde os 3 anos até 14 / 15 anos / com adultos // a nível de experiência já tenho e vejo / mais ou menos / o que está a correr bem ou a correr mal // acho que é importante saber reflectir sobre aquilo que foi feito e saber avaliar o que fizemos // em algumas aulas teóricas eu vou falando em certos aspectos do domínio do saber // os métodos de comunicação // o que é que podem fazer e como // no domínio do saber fazer // como já referi anteriormente / tento ajudar os estagiários em todos os sentidos // mas cheguei a um ponto / foi no final do 1º semestre / em que tentei que eles tentassem fazer as coisas de uma forma autónoma // ajudei durante o 1º semestre / a fazer planificações / materiais que podiam utilizar / estratégias e actividades que podiam desenvolver + mas acho que chega um ponto em que eles têm que tentar por eles // têm que colocar em prática tudo que foram aprendendo / portanto / ajudei os estagiários // não lhes dei atenção total / não posso dar-lhes atenção total / porque o nosso horário não permite // com as aulas // e a escola dá mais prioridade às aulas do que à pp // sendo assim / como é que nós podemos +

I₁₅ - estar sempre disponíveis +

S₁₅ - sim / estar sempre disponíveis // não posso // quem está no estágio só devia estar no estágio e mais nada + o que não se verifica // durante as reflexões tento fazer com que os estagiários reflectam sobre os seus aspectos positivos e negativos // sempre que me lembro de uma experiência que me aconteceu / ou de algo que pode servir de exemplo / partilho com os estagiários // digo mesmo onde fui buscar determinado material / partilho com eles esse material // em relação ao meu desempenho / tento pensar sobre o que fiz e o que fiz mal // e por isso é que / no final do ano / vou fazer tipo um questionário // porque acho que me vai ajudar bastante como supervisora // tento deixá-los à vontade para falarem comigo // mas / lá esta // vamos ver o que é que eles dizem!

I₁₆ - fazendo uma auto-avaliação // quais os pontos que considera fortes e quais os que considera fracos?

S₁₆ - pontos fracos / tal como eu já disse // talvez não tenha tanto conhecimento em termos teóricos como devia ter // a nível de pontos fortes + acho que tento cumprir com tudo o que digo // se vou observar vou observar / se estou lá estou lá // acho que cumpro com tudo o que digo / acho que sou honesta e sincera / acho que tenho uma forma // não sei // tenho um certo cuidado com aquilo que digo nas reflexões / a nível de ajuda // tento ir ao encontro deles / nem sempre vai de encontro ao programas / mas no programa há certos aspectos que acho que devem ser modificados / porque eles precisam é de apoio a nível prático // eu acho que sou justa e sou receptiva às ideias deles e tento / ainda / levar ideias imaginativas e criativas / tento ajudar no que posso / a todos os níveis // mesmo com os estagiários // não sou uma pessoa distante / não exerço o papel de professora distante // deixo-os à vontade para falarem comigo qualquer aspecto da pp // pronto / penso que // sou humana // eu também passei pelo mesmo e tento sempre lembrar-me por aquilo que passei / as dificuldades que eu tive //

I₁₇ - em relação ao programa de prática pedagógica II + está dividido em 4 módulos // quatro ou cinco + também tem módulo zero // depois de feita uma leitura ao programa / destaquei algumas partes que considere mais importantes // no módulo 0 ressaltou-me a frase “students will be encouraged to reflect on what they know / understand and believe about teaching so that this can be made explicit...” / de acordo com isto... como é que tem encorajador os estagiários / ao longo das aulas / das reflexões a reflectirem sobre aquilo que eles já sabem?

S₁₇ - eu acho que eles já têm noção do que sabem ou do que deixam de saber // numa aula eles sentem o que é anti-pedagógico ou não // eles sentem // por exemplo / o Rui sente que não consegue transmitir conteúdos como deve ser // com expressividade // ele sabe // eles conseguem reflectir dentro deles / mas connosco não conseguem // eu acho que é preciso perceber o que está bem ou está mal // eu acho que é preciso perceber isso // até antes de fazer a reflexão / que nem sempre é a seguir à aula / eles dizem que podiam ter feito isto ou aquilo / dei este ou aquele erro // eles sabem //

I₁₈ - acaba por não ser necessário encorajá-los a reflectir + eles próprios apercebem-se //

S₁₈ - sim // mas eu digo sempre aquilo que tenho para dizer / não é + mas eles acabam por dizer: pois / eu já sei // eu já falei nisso //

I₁₉ - se calhar têm um pouco de receio de assumir o que fizeram de menos correcto +

S₁₉ - sim / sim! // alguns até nem têm esse problema // mas outros / não gostam de ouvir certas verdades!

I₂₀ - outra coisa que é dita nesse módulo / o módulo 0 / é que se pretende que comece um processo de transformação +

S₂₀ - sim //

I₂₁ - qual o processo + houve transformação //?

S₂₁ - eu notei / eu notei / porque aquilo que eles trouxeram do ano anterior para este ano eles aplicaram / no início // mas quando eu comecei a assistir às aulas e a fazer as reflexões // eles começaram a modificar / porque // *ah! não sabia que podia fazer isto! ah! não sabia que podia fazer aquilo! ah! no ano passado isto!* // e então / começaram a transformar as aulas // aos poucos // depois / com as aulas teóricas / com ajuda / materiais e tudo que fui dando // sugestões // houve uma modificação //

I₂₂ - para melhor / então?

S₂₂ - sim / para melhor! //

I₂₃ - acabam por ser incentivados com as aulas teóricas / com as reflexões +

S₂₃ - sim / no fundo é isso // e nota-se nas aulas // eles agora vêm para as aulas teóricas com perguntas que no início não faziam + eles já começam a pensar e a reflectir sobre o que podem ou não fazer para leccionar determinado conteúdo // mais uns do que outros // mas isso é normal!

I₂₄ - sim / isso é normal // / em relação ao módulo 1 // que foca os métodos para o ensino da língua estrangeira + durante as aulas / tem abordado alguns desses métodos?

S₂₄ - sim / temos abordado métodos de ensino // a nível de pronúncia / como é que deve ajudar os alunos a pronunciar correctamente // como é que deve dizer certas palavras // / formas de adquirir mais facilmente a língua //

I₂₅ - métodos importantes para o desenvolvimento //

S₂₅ - métodos há vários! eu tento abranger todos os que são relacionados com a língua // em vez de chegarem lá e dizem: *oK! this is red! – repeat* // tentarem dar a volta inserindo histórias / canções / lenga-lengas / rimas // alguns até já utilizaram pequenos filmes de vídeos // é essencialmente isto //

I₂₆ - acha importante para o desenvolvimento deles? Ir-se falando nisso + Ir-se exemplificando +

S₂₆ - sim / sim / sim // eu acho que sim / porque eles têm que ter várias ideias // portanto / tudo que eu encontro / na net ou em livros / ou mesmo em acções / tento sempre transmitir // eles vêem / consultam / conversam sobre isso //

I₂₇ - relativamente ao módulo 2 // os alunos serão encorajados // como é que tem encorajado os alunos a concretizarem os planos de aula? se calhar esta questão já está respondida //

S₂₇ - em relação aos planos // há vários exemplos de planos // eu escolhi esse modelo / porque acho mais adequado para este nível de estágio // há certos planos que exigem mais pormenores a nível de língua e a outros níveis / que eu acho que eles agora não precisam // não os deixei muito à vontade para eles fazerem o que queriam nos planos / eles têm que seguir o exemplo de um plano que foi dado / algumas coisas foram retiradas / porque sentiram muita dificuldade // deixei-os à vontade / isso sim / para alterarem o plano inicial durante a aula / as actividades // a nível de estrutura / têm que manter a estrutura dada // e também nenhum aluno se propôs a alterar o plano da planificação //

I₂₈ - no módulo 3 // “Students and course tutor will look together at various checklists / grids and schedules which have been developed for use in the observing of lessons // Students will be move on to develop their own observation instruments which they will go on to test and progressively modify in the light of their critical appraisal...”

S₂₈ - houve uma grelha que utilizei inicialmente / da qual / passadas algumas aulas / retirei alguns itens que eu achei que não eram importantes a este nível // já perguntei várias vezes aos estagiários se achavam que as grelhas estavam bem / se queriam acrescentar ou retirar algum item // e eles disseram que estavam bem //

I₂₉ - em que momentos do processo é que é levada a cabo a análise das fichas de avaliação do desempenho do professor?

S₂₉ - é na reflexão //

I₃₀ - durante a reflexão?

S₃₀ - sim / durante a reflexão //

I₃₁ - há pouco disseste que primeiro fala o aluno que esteve a observar o colega / não é?

S₃₁ - pois //

I₃₂ - depois o aluno que deu a aula +

S₃₂ - sim / e depois o supervisor //

I₃₃ - depois recolhes as fichas?

S₃₃ - sim / recolho as fichas // eu fico com as fichas deles e com a minha / mas eles ficam com cópia //

I₃₄ - qual é / então / o teu papel neste momento do processo?

S₃₄ - eles nunca fazem a análise total das fichas / eles é mais: *correu bem! e tal!* // o que eu lhes digo é para olharem para a ficha / ou grelha / e seguirem cada ponto / falarem em cada ponto // eu vou assimilando o que eles vão dizendo e vou vendo a minha grelha para ver / realmente / se há ou não alguma coisa que vai ao encontro da opinião deles // vou fazendo perguntas / porque eles não conseguem criticar // eu vou-os picando um bocadinho para ver se eles dizem mais alguma coisa // o meu papel é reflectir sobre o que foi feito / tentar ir ao encontro do que foi feito ou do que podia ter sido feito / do que correu bem ou mal // o meu papel é esse //

I₃₅ - e o papel do estagiário? durante as reflexões?

S₃₅ - eu acho que o papel dele é reflectir sobre a aula que ele deu // / é reflectir / usando a grelha e todos os itens que lá estão sobre a aula que ele deu // é reflectir // é fazer uma auto-avaliação dele //

I₃₆ - qual a intenção em colocar um outro estagiário a observar e a avaliar o estagiário que dá a aula? qual a intenção desta hetero-avaliação?

S₃₆ - a intenção é que // há uma terceira opinião // não há só a opinião do professor e do aluno que dá a aula // não é só o professor que vai referir o que esteve bem ou mal naquela aula / mas outra pessoa de fora também vai reflectir sobre o que observou // isto é para haver hetero-avaliação / para além da auto-avaliação //

I₃₇ - quais as competências que pretende desenvolver com a auto e hetero-avaliação? quais as competências que pretende desenvolver nos estagiários?

S₃₇ - o que se pretende é que eles consigam // que consigam / reflectir sobre o que eles fizeram // criar uma opinião / fazer uma crítica / fazer uma avaliação // porque eu acho que se isto não é feito / se fosse só o professor a fazer a reflexão e avaliação era o mesmo que estarmos a dizer que quem manda somos nós e os estagiários não tinham nada a dizer // portanto / nós damos-lhe a voz para poderem reflectir sobre o que fizeram // para eles próprios verificarem se estão a evoluir / se estão a melhorar // eu vou-me sempre referindo às outras aulas que vou observando // faço uma //

I₃₈ - uma comparação +

S₃₈ - sim / uma comparação // para eles próprios verem onde melhoraram ou não melhoraram // ver as competências que eles têm ou não que desenvolver mais //

I₃₉ - já houve alguma diferença de crítica / da parte dos estagiários / desde a primeira reflexão até à última?

S₃₉ - alguns // alguns já conseguem // já conseguem observar uma aula e ver que // *em vez de fazer isto / devia ter feito aquilo; se calhar não comecei da melhor maneira / porque //*

I₄₀ - já houve alterações / então?

S₄₀ - sim / em alguns deles //

I₄₁ - em relação ao quarto módulo e último // este módulo está mais focado nos materiais // eles constroem os materiais e utilizam-nos // durante a formação teórica / durante as aulas como é que são abordados os materiais? planifica sessões só sobre os materiais? depende das necessidades deles? //

S₄₁ - não houve nenhuma planificação sobre materiais // o que se verificou foi // como eles já têm prática do ano passado / já sabem fazer materiais adequados para os temas que vão dar // eu deixei ao critério do aluno fazer o material que quiser e utilizar o material que quiser // houve momentos em que / ao falar de temas específicos que eles iam dar / ou ao falar de actividades ou estratégias / eu fui falando de materiais que podem utilizar // e fui referindo livros / fui referindo sites na net onde podem ir buscar materiais feitos ou ideias para fazer materiais // agora / nunca houve uma aula teórica sobre materiais // houve uma altura em que falei em materiais diferentes que podiam utilizar // portanto / *flashcards / cardboards / videos / retroprojector / slides //* mas em cada aula vamos falando // não houve nenhuma planificação em que em determinada aula fôssemos falar de materiais // hoje em dia há tanto material / há tantos meios para fazer materiais diferentes + e quando vou falando em actividades também vou falando que este ou aquele material é mais adequado // eu vou falando quando //

I₄₂ - quando acha importante +

S₄₂ - sim // porque eles / alguns até têm materiais mais próprios do que outros / uns porque são rapazes / não dão tanta importância; outros não se querem dar ao trabalho //

I₄₃ - em relação aos materiais que os estagiários têm usado + que tipo de materiais é que têm aparecido com mais ou menos frequência / nas aulas observadas?

S₄₃ - com mais frequência os cartazes e // *flashcards //* o que é que tem aparecido + de tudo! já houve *slides / já houve acetatos / vídeo / rádio / cartazes //* *realia //*

I₄₄ - uma diversidade enorme / então +

S₄₄ - sim +

I₄₅ - quando avalia os materiais / quais são os critérios em que se baseia?

S₄₅ - primeiro o aspecto / eu acho que o aspecto // não digo que seja uma coisa essencial / mas acho que é importante // outro critério é // qual o objectivo desse material / o que é

que esse material transmite para o objectivo de aprender isto ou aquilo na aula // portanto / há alunos que trazem muito material / mas o rendimento daquele material não foi nenhum // primeiro o aspecto // depois // não tem que ser uma coisa muito grande para alcançar os objectivos // há casos em que há materiais a mais e não têm utilidade nenhuma / ou a menos // trazem só um cartaz e baseiam-se no cartaz e mais nada // mas o principal é verificar qual o objectivo e se foi realmente atingido de acordo com aquele material //

I₄₆ - quando avalia os materiais // que competências é que pretende desenvolver nos estagiários? quando faz uma crítica / nas reflexões / ao material que eles usaram / o que é que pretende que eles venham a desenvolver com essa crítica?

S₄₆ - o que eu tento dizer aos alunos é // quando vão planear uma aula qual é o objectivo? o que é que eles querem que os alunos aprendam? e a partir daqui pensar no que é que podem utilizar para + deste modo eles reflectem sobre os materiais // se calhar este cartaz não é o mais adequado / porque os alunos não estavam motivados para este tipo de cartaz / ou porque o cartaz estava mal feito // e também para eles terem noção de que há outras formas de fazer materiais e tentarem desenvolver essa competência // eles devem tentar utilizar as várias formas de materiais que existem / mesmo conversando uns com os outros //

I₄₇ - acha importante a construção e a utilização dos materiais para o desenvolvimento dos professores? acha importante criticarem-se os materiais? a forma como são construídos e utilizados?

S₄₇ - sim / porque uma aula não é dada sem materiais!

I₄₈ - seja ele qual for!

S₄₈ - seja ele qual for! eles têm que saber aplicar diferentes tipos de materiais! nesta aula aplicam-se melhor *flashcards* / ou nesta aula aplicam-se melhor *slides* / e é importante para eles se desenvolverem / porque eles têm que se saber basear em alguma coisa para poderem dar uma aula // ao planearem uma aula os alunos têm que saber escolher o tipo de materiais que vão utilizar e como vão utilizá-los //

I₄₉ - acha que há certos alunos que já nascem com uma capacidade para construírem e utilizarem os materiais ou aprende-se tudo na escola? haverá pessoas com capacidades inatas? tem “aquele” jeito! “aquele” talento!

S₄₉ - não // eu acho que há pessoas que têm jeito para certas coisas / talvez para construir determinados materiais / mas isso não quer dizer que vão saber aplicá-los! pode estar

muito bonito e chegar à aula e não saber que rendimento tirar daquele material! depois há outras pessoas que não têm esse dom / mas podem aprender // não digo desenhando pela mão deles / mas aprendendo de outra forma // adaptando / ampliando imagens / colorindo + eu acho que a nível da material / não há nada que não se possa aprender // não digo que tenha que ser tudo feito pela nossa mão / basta cortar e colar ou pintar // isto aprende-se // mesmo assim há pessoas que tentam e no final verificam que deveria ser maior ou mais pequeno / mas pelo menos têm a consciência de tentar // é algo que se vai aprendendo com a prática //

I₅₀ - e / como é que avalia os materiais utilizados pelos alunos? faz algum destaque relativamente aos materiais ou são mais um ponto a somar a todos os outros itens de avaliação?

S₅₀ - eu vou fazendo as minhas anotações à medida que observo a aula e depois eles colocam fotografias dos materiais no dossier / eu não posso observar todas as aulas ao mesmo tempo! depois avalio os materiais de acordo com os critérios que eu estipulei // já os referi numa questão anterior //

I₅₁ - para terminarmos pedia / então / um comentário final sobre o lugar da construção de materiais na formação inicial dos professores para o ensino do Inglês no 1º ciclo / e que papel dá a este aspecto na avaliação? portanto / qual é o lugar da construção dos materiais? têm ou não um lugar importante? em termos de avaliação / qual é a importância que isto desempenha?

S₅₁ - Importância? // têm! como já referi / não se dá uma aula sem material! o material dá à aula outra vivacidade! por exemplo / uma pessoa que só leva um cartaz com meia dúzia de frutos para dar a aula / talvez a aula não seja tão viva // mas também depende das estratégias e das actividades que vai utilizar! mas // acho que é importante // claro! agora / a aplicabilidade que têm ao fim de tirarem o curso // se calhar não é nenhuma // porque quando terminam o curso os professores não vão estar a fazer os materiais todos! se calhar acabam por utilizar os materiais que fizeram no estágio // com os materiais que vão construindo os alunos aprendem o tipo de material que pode ser feito e a maneira como pode ser utilizado nas aulas //

I₅₂ - um último aspecto // as dimensões que esse aspecto contempla na formação dos professores / esse aspecto refere-se à construção dos materiais // que dimensões é que a construção dos materiais poderá englobar?

S₅₂ - isso depende do tipo de materiais que vão utilizar // por exemplo / no que se refere à dimensão de integração e participação no sistema educativo / na escola e na comunidade // depende / neste nível / se vão utilizar os materiais fora da aula / para outras actividades da escola // relativamente à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida // é claro que é para se desenvolverem profissionalmente! mesmo a nível profissional ao longo da vida // sempre ficam com a experiência do 1º ciclo // a nível da dimensão pessoal / social / ética e deontológica // sim / mas depende // há alunos que não pensam em todos os níveis quando constroem os materiais // por exemplo / é muito complicado dar o tema da família // que tipo de materiais é que se devem utilizar + e como + como é que vai abordar + o dia do pai ou o dia da mãe / a páscoa ou o natal / será que devem ou não abordar? // os alunos também desenvolvem a dimensão do ensino e da aprendizagem // o apoio deles nas aulas é no material // e saber utilizá-lo / saber fazer algo que atrai e motiva //

I₅₃ - é um suporte importante para o ensino do Inglês no 1º ciclo?

S₅₃ - sim // tanto para o ensino do Inglês como de qualquer disciplina // a este nível +

I₅₄ - mais algum comentário que queira fazer?

S₅₄ - não / penso que é tudo //

I₅₅ - queria agradecer-lhe a disponibilidade e o tempo despendido //

S₅₅ - não tem de quê!

ANEXO 7

1º Protocolo verbal da estagiária A

ProtV/1 - EA

I₁ - // então se quisesse começar por fazer um comentário sobre aquilo que leu // se há alguma frase com a qual se identificou mais / ou se identificou menos //

EA₁ - não / eu / eu / aqui nesta primeira linha / concordo com aquilo que foi dito / porque / hum // eu acho bastante interessante nós aprendermos outras línguas / porque ao mesmo tempo que estamos a aprender línguas / não é? / a aprender outras línguas não estamos a aprender só a língua deles / estamos a aprender toda uma cultura / não é? e hábitos e costumes // e isso tudo //

I₂ - exacto / e em relação ao ensino dessas línguas no 1º ciclo? / acha que se justifica? / Acha que é importante?

EA₂ - eu acho / porque / normalmente diz-se que “burro velho não aprende línguas” e a melhor altura para aprender se calhar é precisamente essa / quando eles estão no 1º ciclo / quando eles estão mais //

I₃ - mais “fresquinhos”!

EA₃ - sim / mais abertos a novas aprendizagens / a novos conhecimentos / e / no fundo / eles acabam por aprender aquilo com muita facilidade / não é? como se fosse uma coisa muito natural para eles //

I₄ - e em relação ao 1º ciclo? / e a Vera está agora a começar a dar Inglês no 1º ciclo / qual acha que é o papel do professor? neste caso qual acha que é o seu papel? Através dos materiais // acha que terão alguma importância? // eu faço aqui referência no texto que os materiais têm que ser adequados à faixa etária dos alunos / aos contextos onde eles estão a viver + acha importante? como é que acha que pode contribuir // ?

EA₄ - sim / sim // acho / porque / eles não percebem / eles não percebem aquilo que nós dizemos // nós irmos para lá e estarmos ali uma hora a falarmos Inglês e não fazermos mais nada / não fazermos gestos / não usarmos imagens / não fazermos mais nada / eles estão ali uma hora simplesmente a olhar para nós e chegam ao fim não entendem nada do que nós dissemos // e os materiais ajudam-nos / no fundo / são os materiais que vão exprimir tudo aquilo que nós temos para dizer / não é? e eles com os materiais acabam por “chegar lá” // com um cartaz / com um desenho / ou / sei lá / uma música / vai levá-los até onde nós queremos que eles cheguem +

I₅ - exacto // não sei se tem mais alguma coisa a dizer sobre o texto + // alguma frase + algum +

EA₅ - eu gosto desta / eu particularmente gosto desta: “children play and children want to play // children learn through playing // in playing together / children interact and in interacting they develop language skills” // porque / realmente / a melhor maneira de lhes ensinar / é como se fosse uma brincadeira // é como se aquilo fosse uma brincadeira // porque se nós lhes disséssemos: “vocês têm que sair daqui a saber isto e vocês têm que aprender” + não! vamos-lhe dando as coisas de uma maneira muito suave / muito subtil +

I₆ - jogando + / brincando +

EA₆ - exactamente +

I₇ - mais alguma coisa? // então vamos avançar para a página seguinte + nessa página estão 6 citações de alguns professores e de alguns alunos e / ia pedir-lhe para ler cada uma delas //

(estagiária lê citações)

I₈ - dei conta que assinalou duas frases // porquê?

(as frases assinaladas: “this picture... is a dog or is... funny animal...” (Spanish student / using teacher-made worksheet); “the book *Welcome 3* really works well in my experience because there are modern topics / and good tapes that go with the book //” (Swiss schoolteacher) //

EA₈ - porque daquilo que eu li eu acho que / são aquelas com que eu / se calhar / era capaz de usar para as minhas aulas // porque eu também lhes faço + e com imagens / principalmente + porque é mais fácil / não vamos lá pôr texto / porque eles não sabem ler Inglês / não é?

I₉ - exacto //

EA₉ - // e esta (relê a segunda citação assinalada) sim / tópicos modernos / e cassetes e tudo / tem bons materiais / acho que está feito de uma maneira acessível para miúdos do 1º ciclo / usa um bom método / tem cassete / são livros até com desenhos +

I₁₀ - materiais audiovisuais / não é? / quais acha que são as características que estão subjacentes a essas citações? / as características dos materiais? / por exemplo / nessa primeira que assinalou / “this picture... is a dog or is... funny animal...” / qual acha que é a característica? / se esse aluno está a questionar-se se aquela imagem é um cão ou se é outro animal + acha que aquele material está nítido? / está +

EA₁₀ - não / não deve estar / para ele não conseguir entender muito bem o que é que lá está +

I₁₁ - então / acha que é um comentário importante +

EA₁₁ - têm que estar legíveis e bastante facilitados / não é? porque há coisas que / às vezes é complicado transmitir mesmo em desenho / é complicado + mesmo com um desenho há coisas que é complicado transmitir-lhes +

I₁₂ - têm que estar nítidos +

EA₁₂ - sim / e que as imagens sejam mais simplificadas / não é? seja uma coisa mais simples + não lhes podemos dar coisas muito complexas + coisas que eles / atinjam logo +

I₁₃ - não podem criar dúvidas deste género nos alunos / não é? se calhar o professor que usou essa ficha queria ensinar os animais + não sei + e desenhou em cão / ou colou lá um cão / mas / de facto / os alunos não conseguiram atingir // ou era porque estava mal desenhado / ou porque o cão era esquisito / não é + // em relação às outras citações / quais acha que são as características que estão implícitas?

EA₁₃ - // eu a primeira não percebi muito bem //

I₁₄ - qual? a primeira?

EA₁₄ - sim / a primeira //

I₁₅ - é uma pergunta de um estudante Iraquiano / acha que o estudante Iraquiano tem a noção do que será ópera? se calhar no Iraque +

EA₁₅ - sim / de facto / não devem ter muita noção do que será isso!

I₁₆ - então / qual será a característica que está aí subjacente? / acha que faz algum sentido levarmos / por exemplo / para esses alunos Iraquianos / levarmos materiais sobre assuntos / neste caso a ópera / que não tenham nada a ver com a realidade deles?

EA₁₆ - pois / não tinha nada mesmo a ver / estava desadequado +

I₁₇ - sim / desadequado do contexto //

EA₁₇ - do contexto / exactamente //

I₁₈ - se calhar com os alunos que tem / na escola onde está / terá que usar uns materiais que não usaria aqui na cidade / ou vice-versa +

EA₁₈ - sim / têm que ser adaptados às condições sociais / também / porque é muito mais fácil motivar miúdos de meios pequenos do que de meios grandes // porque eles aqui / nas cidades / estão habituados / viram tudo / têm tudo / não é? nos meios pequenos isso não acontece //

I₁₉ - exacto / têm que ser motivados de outra maneira //

EA₁₉ - ainda são mais fáceis / eu acho que são mais fáceis de motivar / não é?

I₂₀ - sim // / em relação à segunda citação + // o livro está muito saturado / transpondo isto para os materiais + Acha que +

EA₂₀ - tem muita informação +

I₂₁ - acha benéfico levar muitos materiais para uma aula? / ou teremos que ser moderados?

EA₂₁ - não! temos que ser moderados / também nunca lhes podemos dar muita informação de uma vez / não é? Se calhar eles também não a assimilam / também não a assimilam toda assim numa hora e numa aula! mas / não os cansar + porque o excesso de informação também os cansa / mesmo à vista + / é como os acetatos / nós só podemos fazer 17 linhas / com o tamanho x / com o espaçamento y / porque cansa //

I₂₂ - exacto / em termos de materiais acaba por ser o mesmo / não é +

EA₂₂ - é //

I₂₃ - não levar nem poucos +

EA₂₃ - nem demais!

I₂₄ - tentar levar um número intermédio // em relação à segunda citação assinalada / acaba por ser uma crítica positiva a um livro //

EA₂₄ - sim // porque é acompanhado de cassetes +

I₂₅ - e tópicos actuais / tópicos modernos // acha importante também nos materiais “irmos com os tempos”? ou podemos usar materiais antigos?

EA₂₅ - não / não // aliás / noutra dia fiz uma crítica a isso / a minha professora do 5º ano de Inglês usa exactamente a mesma imagem hoje que usou há não sei quantos anos comigo que é um palhaço / que é para dar as cores / é um palhaço / com uma manga de uma cor / outra manga de outra / uma perna de outra cor // há não sei quantos anos atrás ela usava exactamente aquilo / ou seja / as aulas dela são sempre o mesmo // não vai procurar uma coisa diferente / mais actual / que se adequie melhor // os miúdos vêem outros desenhos animados / ela podia arranjar uma coisa diferente / mais actual / não é? e eu acho que aqui é isso / são actuais / são livros actuais / com temas actuais e que acabam por motivar mais +

I₂₆ - os alunos acabam por se sentir mais familiarizados +

EA₂₆ - pois / conhecem melhor! / temos uma mascote na turma e eu escolhi Winnie the Pooh / principalmente / porque / acho que agora anda bastante em voga / não sei / eu vejo pelo meu filho / agora vê-se muita coisa de Winnie the pooh / mesmo sites na Internet / muitas imagens / eu tenho usado imagens da Internet / aliás / amanhã vou usar / e porque também é uma personagem mesmo Inglesa! eles conhecem-no / ainda estão dentro de uma faixa etária que ainda são capaz de ver e de gostar +

I₂₇ - e ficam motivados?

EA₂₇ - ficam!

I₂₈ - e vai adoptar esse personagem durante o ano?

EA₂₈ - sim / sim! A aula de amanhã é toda com o Winnie the Pooh! as cores / é toda com o Winnie the Pooh! // fiz-lhes uma *worksheet* com o Winnie the Pooh para eles pintarem / fiz outra já com as cores para eles escreverem os nomes das cores também com o Winnie the Pooh / é tudo com ele!

I₂₉ - muito bem!

EA₂₉ - a capa / o cartão de identificação / tem sido tudo com ele!

I₃₀ - mesmo que não gostassem tinham que começar a gostar!

EA₃₀ - não / se não gostassem eu teria arranjado outro personagem // mas eu vi que na primeira aula / eu escolhi aquele / houve receptividade / eles gostaram e agora eu levo-o +

I₃₁ - a seguir temos uma citação em Alemão / e a sua tradução para Inglês // é um diálogo em Alemão entre um polícia e um turista // estão a praticar uma conversa em Inglês e um aluno Alemão faz esse comentário // para ele fazer este comentário acha que o diálogo está +

EA₃₁ - pelos vistos o aluno não gostou!

I₃₂ - porque será que ele não gostou? // quando começamos de dar uma Língua estrangeira começamos com aqueles diálogos muito pequeninos e muito infantis / mesmo no 5º ano e mesmo no 7º ano // acha que esse nível +

EA₃₂ - pois / se calhar não se adequava ao nível dele +

I₃₃ - provavelmente / não! / em relação aos materiais? os materiais têm que descer ao nível das crianças +

EA₃₃ - sim / é a mesma coisa! não vamos levar materiais do 1º ciclo para alunos do 3º / por exemplo / não é? com bonequinhos / e tudo / porque ainda é o que eles gostam! acho que mesmo no 2º ciclo ainda gostam!

I₃₄ - sim / gostam //

EA₃₄ eu acho que sim / principalmente aqueles que ainda não tiveram Inglês antes // e acho que motiva-os / eles ficam muito mais interessados / não é? não vamos para lá com textos e coisas do género / logo tão cedo!

I₃₅ - pois / aqui acabou por ser o inverso / devia ser um texto ou um diálogo muito básico e muito infantil e os alunos acabavam por achar que não tinha interesse nenhum / e na última citação que aí está?

EA₃₅ - aqui eu penso que não lhe está a dar a informação correcta / porque o aluno não quer saber dos artistas / nem das pessoas famosas // para um aluno universitário não se adequa +

I₃₆ - ele acaba a dizer assim: “I want to know how the english people live” // portanto / ele diz que no livro dele só aparecem estrelas de cinema e cantores e / ele quer saber como é que as pessoas reais vivem // se calhar às vezes os livros pecam um bocado porque falam muito de pessoas famosas / mas o mundo não é feito só de pessoas famosas // em termos de materiais / e há pouco estava a dizer-me que está a usar o Winnie the pooh como mascote + para ensinar Inglês no 1º ciclo // acaba por ser imaginário / mas para as crianças é um personagem real // acaba por ser real porque é ele que as vai ensinar +

EA₃₆ - sim / sim / sim + e eles ainda estão numa fase em que dão as características humanas aos animais / aos desenhos animados + porque é o que eles vêem na televisão / não é? as histórias deles / que eles vêem ou lêem / ainda são assim // ainda dão estas características humanas aos animais / não é? e aquilo é um urso / mas veste-se / não está com as quatro patas / está com duas +

I₃₇ - pois / mas acha importante mostrar-mos só a parte famosa?

EA₃₇ - não +

I₃₈ - ou mostrar também do dia-a-dia das crianças / das famílias / da escola +

EA₃₈ - sim / eu acho que sim // mesmo no 1º ciclo pode-se adequar isso // pode-se fazer isso / não é? como é que é o dia-a-dia das crianças que vivem em Inglaterra / os horários deles // mostrar-lhes que / no fundo / é diferente deles aqui +

I₃₉ - e acha que consegue / através dos materiais / transmitir aos alunos um pouco dessa cultura que é diferente da nossa?

EA₃₉ - eu acho que se consegue // nem que seja através de um vídeo mostrar o dia-a-dia de um miúdo em Inglaterra / sem ser em desenho animado / real / mesmo! eu acho que é possível / não vamos mostrar o dia-a-dia de um adulto / ali a trabalhar // é mais fácil mostrarmos de uma criança / mostrar que o dia-a-dia deles é diferente do nosso // Os horários são diferentes +

I₄₀ - sim / sim! eles assim poderão associar e fazer as comparações //

EA₄₀ - se é nas crianças / também deve ser nos adultos / não é?

I₄₁ - exacto! // e agora pedia-lhe para registar algumas características / algumas já falámos nelas / mas outras que considere importantes e que não estavam implícitas nas citações //

(a estagiária regista mais algumas características dos materiais)

I₄₂ - ora bem / e agora são-lhe apresentadas algumas definições // “A aula de Língua estrangeira tem como objectivo o desenvolvimento de competências plurilingues e multiculturais” / ainda há pouco disse que era importante eles aprenderem algumas coisas das outras culturas // pedia-lhe / então / para ler / agora para ler algumas definições e sublinhar / também / ideias que lhe chamem à atenção para passarmos / então para o ponto seguinte //

(a estagiária lê as definições das várias dimensões da competências plurilingue e preenche os quadros respeitantes a cada uma delas)

I₄₃ - ora bem / a vera está a começar a prática pedagógica III / é a primeira vez que está a dar aulas de Inglês ao 1º ciclo // sente-se preparada para construir / para utilizar e para avaliar os materiais que vai usar para o ensino da língua estrangeira?

EA₄₃ - não! eu acho que falta-nos muito nesse aspecto / porque os do 1º ciclo têm aquelas disciplinas todas para aprenderem // e nós não / nós aquilo que fazemos é aquilo que sabemos // e muitas vezes os professores também não nos dão nada na prática! temos nós que arranjar tudo! fazer tudo!

I₄₄ - portanto / neste momento não se sente preparada para +

EA₄₄ - não!

I₄₅ - para fazer os seus materiais / ou sente dificuldades?

EA₄₅ - muitas / muitas dificuldades! até porque há muito pouca coisa de Inglês para o 1º ciclo // nós é que temos que procurar e / às vezes / adaptar //

I₄₆ - em relação à disciplina de prática pedagógica / espera que este ano / ou / o que é que espera que este ano lhe traga relativamente à construção / à utilização e à avaliação de materiais? o que é que espera vir a aprender? o que é que espera vir a ganhar? com as aulas + com as reflexões + durante as próprias aulas que dá no 1º ciclo +

EA₄₆ - experiência!

I₄₇ - experiência +

EA₄₇ - muita!

I₄₈ - Isso nas aulas do 1º ciclo?

EA₄₈ - sim / mesmo em tudo / não é? quando estamos a dar a própria aula e até mesmo quando estamos a elaborar os materiais // vai-nos ficar para outra altura // Os próprios materiais ficam para mais tarde / podem ficar para mais tarde +

I₄₉ - sim / também / também! // portanto / é basicamente experiência que espera vir a adquirir durante este ano?

EA₄₉ - sim / sim!

I₅₀ - e agora queria que me dissesse como é que são formados os professores de língua estrangeira para a construção e utilização dos materiais? para o ensino do Inglês no 1º ciclo? como é que são formados? têm aulas teóricas sobre isso / com exemplos práticos? queria que explicasse como é que funciona / portanto / no 3º ano +

EA₅₀ - eu acho que não temos formação nenhuma! formação? não! nós temos as aulas da pp e nem sequer nos ensina a maneira de dar aulas / não fala nos materiais // quer dizer / se calhar fala / mas não nos fala muito! nem temos nada prático / é tudo muito teórico // a professora dá-nos umas fotocópias / lemos e ela diz-nos que temos que fazer assim / temos que utilizar uma linguagem mais simplificada // mas / no fundo / não temos nada em concreto!

I₅₁ - portanto / não há sessões direccionadas só para os materiais? como é que hão-de construir / que tipo de materiais é que serão mais próprios para o 1º ciclo // por enquanto ainda não tiveram sessão nenhuma //

EA₅₁ - não / não //

I₅₂ - então é só mesmo por experiência?

EA₅₂ - eu acho que é / e nas fotocópias / essencialmente + é mais como é que havemos de dar a aula / como é que fazemos a avaliação // materiais? Acho que pouco se fala nisso! e é uma coisa muito utilizada / temos que os utilizar muito / não é? penso que a professora não nos dá muitas ideias práticas / nós queremos ideias e ela não nos dá ideias práticas!

I₅₃ - Se calhar são mais teorias em termos de estratégias?

EA₅₃ - sim / eu acho que sim // são mais estratégias e nem tanto os materiais //

I₅₄ - e que tipo de materiais é que costuma utilizar? já disse há bocadinho que eram os cartazes / e que mais? // as *worksheets* / não é?

EA₅₄ - sim // ainda não usei outra coisa sem ser / ah! usei o rádio / as cassetes //

I₅₅ - sim / também são materiais //

EA₅₅ - de resto acho que ainda não usei mais nada //

I₅₆ - mas tem consciência de que há outros materiais que pode utilizar?

EA₅₆ - tenho / tenho // só que é / é muito complicado / às vezes // porque até as próprias escolas às vezes não têm // por exemplo / se penso usar o retroprojector ou usar o vídeo / há muitas escolas que às vezes não têm // ou temos que nos deslocar para uma sala para eles verem o vídeo //

I₅₇ - nem sempre as infra-estruturas das escolas permitem + quando constrói e quando utiliza os materiais / quais são os critérios que tem em mente? ainda há pouco disse que não fazia os materiais por acaso / que estava sempre a pensar / estava sempre a avaliar /

em que é que se baseia para avaliar / para sentir que aquele material vai ou não funcionar com a turma a quem vai dar a aula?

EA₅₇ - antes de tudo temos que ver os objectivos // para que fim se está a construir o material // e depois / também / o nível de ensino +

I₅₈ - a idade dos alunos?

EA₅₈ - sim / sim // a idade e o tema //

I₅₉ - é mais nisso que se baseia / então / quando constrói os materiais?

EA₅₉ - sim // tentar construí-los de uma maneira o mais simplificada possível para que eles entendam / não é?

I₆₀ - exacto // existem um conjunto de competências que se pretende que os futuros professores adquiram / competências que nos permitem ensinar e que permitem com que os nossos alunos aprendam aquilo que temos para lhes transmitir // que competências / fazendo os materiais / tendo a preocupação de ir em direcção aos objectivos propostos / e a determinados alunos / que competências acha que pode desenvolver como futura professora? acha que a construção dos materiais vai contribuir para a sua formação como profissional / não só no âmbito do Inglês no 1º ciclo mas noutra tipo de situações // acha que essa construção e essas preocupações poderão projectar-se para outro tipo de situações? ou é só mesmo para os materiais? ter cuidado ao fazer um determinado material para aqueles alunos é um cuidado sentido só para a construção daqueles materiais ou para outras situações / outras disciplinas e conteúdos?

EA₆₀ - Se eu através da construção dos materiais me sinto apta a fazer outras coisas?

I₆₁ - exactamente // se contribui para a sua formação como professora //

EA₆₁ - eu acho que sim / eu acho que contribui // porque enquanto que nós agora temos que fazer materiais / daqui a uns anos / quando eu já der aulas há alguns anos / se calhar não me vou preocupar tanto com os materiais // eu vejo pelas professoras que já têm uma certa experiência que elas não usam metade daquilo que nós usamos // depois a experiência / a voz da experiência / isso tudo já conta // a construção de materiais torna-nos aptos a desenvolver determinadas competências para virmos a ser bons professores //

I₆₂ - até que ponto a formação inicial nos deve preparar para enfrentarmos as mais diversas situações com que nos vamos deparar na escola? os vários papéis que vamos assumir? directora de turma / representante de grupo / entre outros + neste contexto / será que aprendemos alguma coisa a fazer materiais? alguma coisa que possa servir para outros aspectos da nossa vida que não é só dar aulas?

EA₆₂ - sim / sim // um dia mais tarde / quando tivermos mais experiência até podemos pensar assim: eu podia ter dado este tema sem ter feito determinado material / podia ter dado de outra maneira +

I₆₃ - acabamos por adaptar aquilo que foi feito / ou se errámos uma vez +

EA₆₃ - se calhar havia outras maneiras de ensinarmos certas coisas sem termos utilizado aqueles materiais / se calhar aqueles não eram os mais apropriados //

I₆₄ - não sei até que ponto já ouviu falar em competências +

EA₆₄ - nós só estamos a lidar com as competências este ano // no ano passado fazíamos as planificações com objectivos // este ano é que começámos já a falar em competências //

I₆₅ - em português +

EA₆₅ - sim / em Inglês nunca falámos //

I₆₆ - em Inglês também se falam em competências e falam-se nas competências que têm que se desenvolver nos alunos do 1º ciclo / mas também se falam em competências que o professor em formação inicial tem que desenvolver durante o curso // não sei se falaram alguma vez nisto / em alguma disciplina? porque uma das questões que eu tenho aqui para lhe colocar é: quais são as competências que julga que o seu currículo desenvolve?

EA₆₆ - mas nós em Inglês nunca falámos nisso //

I₆₇ - nunca falaram nisso + / eu trago aqui um conjunto / são quatro grandes dimensões / e cada uma delas tem várias competências // se calhar / no fundo / todo o currículo / todo o curso acaba por abarcar um pouco estas quatro dimensões // a nível da dimensão pessoal / social / ética e deontológica / até que ponto acha que o curso a prepara para desenvolver competências para esta dimensão? acha que a prática pedagógica / ou o curso todo / em si / vai prepará-la para enfrentar determinadas situações?

EA₆₇ - eu acho que / principalmente a prática pedagógica / não é? porque nós como professores vamos lidar com todo o tipo de alunos / de diferentes classes sociais / de diferentes culturas / não é?

I₆₈ - exacto //

EA₆₈ - e nós não podemos fazer uma separação / nós vamos ter que tratar todos de maneira igual e acho que a prática pedagógica já nos ensina isso // nós às vezes temos uma tendência a tratarmos uns de maneira diferente // e nós ali / não // são crianças / ali são crianças / e já é diferente de estar a tratar com adultos / e por serem crianças temos que as tratar a elas de maneira especial / mas todas / no conjunto // e não estar a tratar umas de uma maneira e outras de outra / não podemos estar a fazer separação //

I₆₉ - é mais na disciplina de prática pedagógica / não é? quando estão a trabalhar no contexto //

EA₆₉ - eu acho que sim +

I₇₀ - a nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem / portanto / terá quatro subgrupos: o domínio dos saberes / qualquer professor tem que possuir um conjunto de saberes científicos e académicos / para poder transmitir aos alunos; a conceptualização da acção pedagógico-didáctica / o professor tem que saber conceptualizar toda a acção //

EA₇₀ - eu penso que este é mais o curso todo +

I₇₁ - todas as disciplinas?

EA₇₁ - sim / eu acho que é no curso em geral + / para mim é mais no curso em geral + também tem muito a ver com a disciplina de desenvolvimento curricular / mas acho que é no curso em geral +

I₇₂ - portanto / todas as disciplinas acabam por vos preparar para //

EA₇₂ - sim / e os saberes / aquilo que nós vamos ensinar é principalmente o português e o Inglês //

I₇₃ - em termos da dimensão e participação no sistema educativo / escola e na comunidade? Até que ponto acha que o curso e o currículo do curso vos prepara // ser directora de turma / ou fazer uma reunião com os pais / todas essas tarefas extra aula? existirá alguma cadeira / há pouco referiu desenvolvimento curricular / que vos tenta +

EA₇₃ - eu acho que este ano / em PP de português / eu acho que este ano vamos ver as funções do director de turma / penso que sim +

I₇₄ - em PP de português?

EA₇₄ - sim / acho que é em PP de português / não tenho a certeza // vai-nos ajudar / precisamente / nisto / não é? não é só na sala de aula / não é? dentro da escola // a relação com os pais / com os alunos // no fundo somos o elo de ligação entre a escola e os pais // os alunos e outros professores // eu penso que sim / que também nos ajuda e nos ensina / não é?

I₇₅ - ainda não tiveram Sociologia?

EA₇₅ - temos sociologia da educação //

I₇₆ - estão a ter este ano?

EA₇₆ - sim / sociologia da educação //

I₇₇ - então / se calhar / vai-vos ajudar em termos de integração e participação no sistema educativo // e a última dimensão que aí está: dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida // vocês agora estão a começar / mas / depois / ao longo da vida + será

que este “arranque” vai permitir que vocês queiram e tenham vontade de continuar a formar-se / de continuar a desenvolver estratégias diversificadas +

EA₇₇ - claro / porque / provavelmente / a maneira que damos aulas hoje não vai ser a maneira que vamos dar aulas daqui //

I₇₈ - não vamos dar aulas daqui a uns tempos como agora +

EA₇₈ - claro! vamo-nos actualizando / penso eu + não vamos estagnar / não é? eu acho que nós vamos melhorando / também / não é? Se calhar vamos ser melhores professores com alguma experiência do que somos agora +

I₇₉ - sim / esperemos que sim + // o nosso protocolo fica por aqui // agradeço-lhe imenso a sua participação //

EA₇₉ - sempre ao dispor!

ANEXO 8

1º Protocolo verbal da estagiária B

ProtV/1 - EB

I₁ - pedia-lhe para fazer um comentário sobre o texto que leu // quais foram as frases que mais lhe tocaram / ou que menos lhe tocaram? se concorda ou não com aquilo que está aí dito +

EB₁ - eu só posso concordar / porque / acima de tudo / acho que as crianças aprendem muito brincando // isso é normal / isso é típico de uma criança // portanto / o papel do professor é / um bocadinho / arranjar materiais que levem a criança a brincar // e a aprender brincando // de resto // houve aqui uma frase que me despertou a atenção / que é “ neste sentido / esta competência é evolutiva e processa-se não só no interior do sistema educativo / mas também é resultante //” eu lembro-me perfeitamente que quando estava na primária / e é perfeitamente normal / as crianças hoje em dia vêem muita televisão / ouvem música / todo o género de coisas // e eu lembro-me perfeitamente que nessa altura já tinha um vocabulário muito / muito bom / apesar da minha idade / e nunca ter tido Inglês // através da televisão / de uns amigos norte-americanos que vinham cá passar férias / e eu lembro-me que tinha um vocabulário muito / muito bom // se calhar / quase tão bom como o que tenho agora!

I₂ - então / acredita que aprendeu muito na sua infância?

EB₂ - muito / mesmo!

I₃ - inconscientemente!

EB₃ - sim / inconscientemente!

I₄ - e aprendia através da televisão / dos seus amigos que vinham +

EB₄ - música / quando eu era pequenita adorava cantar! Apesar de agora já não gostar assim tanto / mas quando era pequenita adorava cantar! e acho que todas as crianças adoram cantar! e muita da música que chega a Portugal é música norte-Americana / britânica / e eu lembro-me perfeitamente que aprendi muito Inglês a cantar! e depois ia associando / não é? Ia associando as palavras! Inicialmente as crianças tendem a repetir / um bocadinho como o papagaio // só que / inconscientemente vão associando às coisas // se calhar na escola aprendi a fazer uma frase correctamente / mais do que / propriamente / o vocabulário e a fazer as associações //

I₅ - portanto / quando chegou ao 2º ciclo // foi quando iniciou Inglês ou francês?

EB₅ - francês! no 5º ano //

I₆ - no 5º ano?

EB₆ - sim / no 5º ano! e não me arrependo //

I₇ - e já tinha vocabulário também a nível do francês? ou era mais Inglês?

EB₇ - era mais Inglês // tinha muito pouco contacto com o francês // também foi por isso que resolvi começar com o francês! já me sentia à vontade com o Inglês e com o francês nem tanto! e nunca tive Inglês na primária!

I₈ - quando chegou ao 7º ano / iniciou Inglês no 7º ano e já se sentia à vontade?

EB₈ - sim / já me sentia perfeitamente à vontade!

I₉ - quer fazer mais algum comentário?

EB₉ - é assim / eu a dar aulas // acho que sou uma pessoa mais positiva do que propriamente // é assim / eu acho fantástico cantar e dançar / mas / particularmente / eu acho que tem que haver uma pequena parte expositiva / porque senão // também brincadeira a mais + acabam por brincar demais e esquecem-se um bocado da vertente pedagógica do ensino / principalmente do Inglês //

I₁₀ - exacto!

EB₁₀ - eu nem imagino como é que será dar francês na primária!

I₁₁ - se calhar é parecido?!

EB₁₁ - eu imagino a minha turma / na turma onde estou a dar // eles nunca tiveram Inglês e / do género / quando começamos a dar os números / e fala-se nos números e eles já sabem dizer pelo menos o “one / two / three //” / já sabem este género de coisas // o que eu acho fantástico!

I₁₂ - se calhar também tiveram o mesmo contacto com a língua Inglesa como a Diana teve +

EB₁₂ - exactamente!

I₁₃ - Antes até de se aperceberem que estavam a aprender! / com a televisão / com os jogos de computador / se calhar / Internet / e mesmo as letras das canções +

EB₁₃ - sim / sim / mas eu acho fantástico! eu acho que sou um bocadinho mais positiva! gosto muito de levar materiais / imagens e fichas / e este género de coisas / mas acho que sou um bocadinho mais positiva do que propriamente // mas reconheço a importância das canções e das rimas e desse género de coisas //

I₁₄ - quer dizer mais alguma coisa sobre aquilo que leu?

EB₁₄ - não / acho que não!

I₁₅ - está tudo?

EB₁₅ - sim //

I₁₆ - então / vamos continuar! entramos então na 1º parte / nas características dos materiais // e eu pedia-lhe para ler essas citações / são citações de professores e de alunos / não são do 1º ciclo / portanto / alguns são da universidade outros nem sequer faz referência de que nível de ensino é que são / e enquanto vai lendo gostaria que me dissesse / ou que assinalasse quais delas ou qual delas é que lhe tocou mais / se concorda //

EB₁₆ - gostei particularmente desta aqui //

I₁₇ - da última?

EB₁₇ - sim / da última / porque / digam o que disserem / os materiais / a maior parte dos livros que são adoptados pela escola tornam a coisa tão impessoal que é quase como se estivéssemos a ler uma revista “cor de rosa” / não é?

I₁₈ - sim //

EB₁₈ - e / basicamente / o que se quer conhecer do país / por exemplo / da Inglaterra / agora estamos a falar de Inglaterra / era como é que um Inglês normal vive / claro que isso também / só / se calhar / lá fôssemos passar umas férias / ou passar algum tempo é que / realmente / ficaríamos a descobrir // não é através de um livro que ficamos a descobrir / ou que conhecemos a cultura de um país // mas / em todo o caso / acho que podiam ser mais / mais rigorosos // mais realistas // esquecerem um bocadinho a vida das *pop Stars* e das estrelas de cinema / que são muito giras / mas se eu quisesse ver uma estrela de cinema vou ao cinema! não vou pegar num livro didáctico // e depois / também gostei muito desta aqui “*this picture... is a dog or is... funny animal...*” // muito material que as pessoas tendem a fazer / não é? é muito giro / mas acaba por não se adequar // principalmente / nem toda a gente // tem o mesmo / tem o mesmo *background* cultural e / então / acaba por // como é que eu hei-de explicar isto + // eu acho que esta citação / quando ele está a fazer este comentário / eu acho que ele está a comentar que / realmente / há certas coisas que para uns podem ter certa simbologia e para outros podem não ter simbologia nenhuma + ou / então / sinceramente / o desenho estava mesmo mal feito!

I₁₉ - provavelmente! eu não vi o material! não vi a imagem / mas / realmente / quando li esta citação // podia ser / de facto / isso //

EB₁₉ - podia estar mal desenhado / podia ser isso!

I₂₀ - de acordo com este comentário qual é a característica que lhe ressalta? O que é que os materiais devem ter? ou não devem ter? neste caso / e a Diana já referiu / se calhar o desenho estava mesmo mal feito!

EB₂₀ - sim / estava mal feito // ou / se calhar / não estava adequado à situação //

I₂₁ - sim / poderia não estar adequado á situação // então / os materiais // quem constrói os materiais / ou quem os escolhe / terá que ter cuidado a torná-los claros +

EB₂₁ - exactamente!

I₂₂ - quando a criança / ou quando o aluno olhar para o material tem que saber precisamente o que lá está +

EB₂₂ - exactamente! que é para não confundir! por exemplo / se nós queremos que a criança aprenda como se diz “cão” em Inglês não lhe vamos mostrar // vamos tentar mostrar-lhe uma imagem o mais realista possível + engraçada / se for possível! gira / agradável aos olhos! mas o mais real possível! não vá a criança pensar que *dog* / afinal / é um gato // ou qualquer coisa assim do género! tem que haver esse cuidado //

I₂₃ - exactamente // eu agora regressava à primeira citação que falou / à última que está na folha / a Diana disse que / se calhar / para as crianças ou para os alunos terem noção da realidade / como é que se vive / só mesmo indo ao local de origem / só mesmo passando lá uns dias de férias /

EB₂₃ - tem-se uma visão completamente diferente das coisas +

I₂₄ - exactamente // mas compreende que a maior parte das crianças não tem essa facilidade + nem nós adultos às vezes temos essa facilidade +

EB₂₄ - ah! claro!

I₂₅ - e agora coloco-lhe outra questão / acha que a Diana como professora não poderá / ou poderá / facilitar uma visão mais realista através dos materiais?

EB₂₅ - claro! realmente / o máximo que um professor pode fazer é tentar aproximar-se o máximo possível / não é?

I₂₆ - sim //

EB₂₆ - tentar / no que toca a escolha de manuais / por exemplo / eu acho que o professor deve / realmente / ver se é um livro com uma vertente mais lúdica / se é bonito / mas também deve ver se é realista! se se aproxima / minimamente / da realidade britânica / ou norte-Americana! ou da realidade que se quer transmitir! porque / às vezes / os livros e o material é muito bonito / muito agradável / muito colorido / e depois falta-lhe essa realidade que transmite uma visão completamente diferente da cultura aos alunos //

I₂₇ - exacto // em termos culturais / acha que podemos usar materiais que abordem a cultura estrangeira / da língua que estão a ensinar ou acha que devemos pegar na nossa realidade / na nossa cultura e dizer: “isto é um pacote de chá! chá em Inglês diz-se *tea*!” ou

pegar / se calhar / numa embalagem Inglesa? qual é que + a Diana falou que temos que tornar as coisas o mais real possível +

EB₂₇ - sim / o mais real possível // é assim / eu acho que se for possível pegarmos numa embalagem de chá Inglesa e levá-la para a sala de aula // podemos é / depois / comparar // do género: “em Portugal também existe chá” //

I₂₈ - exacto //

EB₂₈ - se pudermos / ou se conseguirmos / um pacote de chá Inglês / acho que era muito mais giro do que trazer um português e dizer: “ na Inglaterra também se usa //” acho que é melhor fazer ao contrário / do género: “ Isto / normalmente / em Inglaterra / costuma-se consumir chá // em Portugal / também já há esse hábito //” é giro mostrar o outro lado!

I₂₉ - portanto / acha importante e / através dos materiais / acha que se consegue mostrar a nossa cultura e compará-la com a cultura Inglesa / neste caso // e é importante / também / para as crianças +

EB₂₉ - para estabelecerem um ponto comum // é muito mais fácil para uma criança reconhecer que *flower* é uma flor se vir uma flor // e fazer-lhes ver que eles têm flores e nós também temos / estabelecer um ponto comum //

I₃₀ - sim / sim / e das outras frases? / a primeira / acho que já falou um bocadinho nisso / portanto / isso é uma pergunta retórica de um estudante Iraquiano / que está a perguntar o que é ópera // acha que um estudante Iraquiano tem consciência do que será ópera? será que no Iraque existe ópera? é uma realidade que tem a ver com ele?

EB₃₀ - é diferente //

I₃₁ - como é que nós / através dos materiais / e acho que já respondeu um pouco a isso // como é que nós / através dos materiais / ou que cuidado é que devemos ter? portanto / fazer a relação entre as duas culturas +

EB₃₁ - se calhar não têm ópera / mas / se calhar têm qualquer coisa semelhante! há que conseguir fazer // estabelecer uma determinada ligação // se não der / não dá / mas de certeza absoluta que há uma forma de estabelecer a ligação + Ópera é um bocadinho complicado / principalmente no Iraque / mas / por exemplo / imaginemos que estávamos a falar com uma criança oriental / um chinês ou japonês / não têm ópera / mas / se calhar / têm uma coisa similar / parecida! e dá para estabelecer // e / é claro / vão-se dar as características de uma e de outra / para se fazer a diferenciação // para dizer que não é exactamente igual / mas é dentro do mesmo género //

I₃₂ - em relação à segunda citação que aí está / qual é a característica que lhe ressalta? em termos de materiais / se transpusermos esta crítica para os materiais +

EB₃₂ - no 1º ciclo?

I₃₃ - sim / no 1º ciclo / quando a Diana leva materiais para as aulas preocupa-se com a quantidade ou com a qualidade?

EB₃₃ - quantidade é muito bom / mas nem sempre é sinónimo de qualidade / e não interessa levar vários materiais para uma sala de aula sem sequer os conseguirmos explorar em condições! / se vamos trabalhar em condições com eles / eu acho que / acima de tudo / o que interessa é a qualidade / e / aí está! / aqui / por exemplo / este livro pelos vistos era muito aborrecido / estava muito cheio / muito + e / principalmente / no 1º ciclo eu acho que o material tem que ser muito visual / tem que ser muito visual // claro que não nos podemos esquecer da qualidade / acima de tudo!

I₃₄ - sim / sim!

EB₃₄ - porque senão acabávamos por ouvir perguntas do género / como aquela citação se era um cão ou outro animal qualquer! // mas acho que tem que ser muito mais visual do que / por exemplo / no 2º ciclo / ou no 3º ciclo! as coisas já se dão de outra forma / porque no 1º ciclo é muito difícil cativar a atenção de uma criança! e ela se vai estar ali 5 minutos a olhar para um quadro tem que tem que ter lá qualquer coisa que / realmente / lhe chame à atenção! se lhes vamos levar materiais “carregadinhos” de letras que / a maior parte deles tem dificuldade em associar + não vamos lá / de maneira nenhuma!

I₃₅ - sim + a seguinte já comentámos / depois temos aí uma crítica de um professor Suíço em relação a um livro // é uma crítica positiva //

EB₃₅ - pois / aí está! porque tem tópicos actuais // uma boa base *audio* / também é bastante importante! mas acho que / acima de tudo / tem que chamar à atenção / não é? nós não vamos levar um material que fale de uma coisa que não tem nada a ver com a realidade do aluno!

I₃₆ - exacto //

EB₃₆ - a realidade actual! não vamos levar / por exemplo / textos sobre a Idade média / ou qualquer coisa do género! O aluno não tem a mínima ideia / provavelmente ainda não teve história / não tem noções de história / e / nem sequer lhe interessa saber que na Idade média aconteceu isto // e isto // a determinada pessoa! não lhe interessa minimamente! é claro que se levarmos qualquer coisa que seja actual / um tema que / por acaso / ele até ouve na televisão ou na rádio / ouviu os pais a comentar // qualquer coisa

que tenha a ver com a realidade deles // estamos a falar de uma criança com 8 anos / 7 anos // tem que ser qualquer coisa que / realmente / lhe diga alguma coisa // com o qual ele se identifique //

I₃₇ - sim / pare se poderem motivar // e / para terminar // temos aí outra crítica em Alemão //

EB₃₇ - sim + ainda me lembro daqueles textinhos que nós apanhávamos e que não tinham nada a ver! / eu nem sequer consigo perceber qual é a finalidade de um texto destes! porque o aluno não acha piada nenhuma àquilo / se não acha piada / à partida não se vai interessar pelo que lá está escrito / só se / realmente / for obrigado a ler / pelo professor! / acaba por ter a ver com a adequação do material!

I₃₈ - ao nível etário?

EB₃₈ - ao nível etário / exactamente!

I₃₉ - se calhar / este diálogo para uma criança do 1º ciclo até funcionária!

EB₃₉ - sim / se calhar até tinha uma certa piada! / um turista // “então / vamos imaginar que vamos passar férias não sei aonde // e nos perdemos completamente // e agora temos que pedir direcções a um polícia!” / por exemplo // depois lá vamos ver o textinho // se calhar // agora com pessoas já do secundário +

I₄₀ - pois / então / em relação aos materiais / a Diana acha que temos que ter em conta a idade dos alunos +

EB₄₀ - a idade / sem dúvida nenhuma +

I₄₁ - não usaria os mesmos materiais no 1º ciclo e no 2º ciclo?

EB₄₁ - nunca / porque no 1º ciclo / se eu utilizasse os materiais no 2º ciclo que utilizo no 1º os alunos nem me levavam a sério! provavelmente riam-se +

I₄₂ - já se sentem grandes +

EB₄₂ - sim / já têm uma forma diferente de pensar! e nós temos que respeitar isso // e levá-los a sério! //

I₄₃ - a seguir / pedia-lhe para registar mais algumas características / portanto / estivemos a ver que temos que ter em conta não só a quantidade / mas a qualidade // têm que ser familiares aos alunos / temos que ter em consideração a idade a que se destinam + que outras características é que lhe ressaltam? / em termos de cor / em termos de resistência? // outras características + eu pedia-lhe para registar //

(a estagiária regista mais algumas características dos materiais e responde às questões referentes ao desenvolvimento da competência plurilingue e ao processo de construção / utilização e avaliação dos materiais)

I₄₄ - ora bem / então eu começava por lhe perguntar se a Diana se sente preparada para dar aulas no 1º ciclo? para construir e utilizar os materiais? para fazer a avaliação de todo este processo? / neste momento sente-se preparada para isso?

EB₄₄ - não sei se me sinto preparada para entrar no mundo da escola / numa escola / que não é só dar aulas! é conviver com os outros professores e tudo mais! / isso não sei se me sinto preparada! agora para dar uma aula / sem dúvida nenhuma / para fazer o material / sem dúvida nenhuma // tive uma boa experiência / há dois anos / a dar aulas na primária // dar português / dar estudo do meio // eu achei fantástico! adorei / gostei mesmo muito! cria-se uma ligação muito grande com as crianças / este ano não / este ano é uma hora / não dá para nada! há dois anos eram 5 horas por semana / e depois participávamos em todas aquelas actividades: no carnaval / fomos a passeios com eles / e / então / tornamo-nos muito próximos // e achei fantástico! // agora na aula de Inglês / neste momento sinto-me preparada / perfeitamente // // o que nos falta um bocadinho é autonomia! não nos dão verdadeiramente autonomia! os temas são controlados / as horas são controladas!

I₄₅ - pois / mas isso tem que ser!

EB₄₅ - nós somos controlados / senão pela cooperante / pela supervisora! // não sei / acho que é muito controle para uma hora semanal! e temos que fazer e entregar planificações! / acho que formalizam demais uma situação / que acho que não precisava de ser tão formal! não me aborrece ter que dar os temas que a supervisora nos indica / mas / por outro lado / acho que gostava de ter essa autonomia // dizer “esta semana apetece-me dar //”

I₄₆ - mas / a partir de Janeiro / já vão ter essa autonomia!

EB₄₆ - sim / mas é claro que nunca temos verdadeiramente essa autonomia!

I₄₇ - e acha que / quando estiver no mundo do trabalho a dar Inglês / pode ser à primária / também / terá essa autonomia?

EB₄₇ - também não se tem grande autonomia / porque temos que obedecer aos programas!

I₄₈ - no 1º ciclo não existe programa para Inglês / acabamos por ter essa autonomia / mas / de qualquer das maneiras / há sempre uma série de pré-requisitos a cumprir // não é?

EB₄₈ - sim //

I₄₉ - em relação a este ano lectivo / a Diana sente-se preparada para dar aulas e para construir os seus materiais? / acha que este ano lectivo lhe vai trazer alguma coisa de novo? / vai ser útil / ou já está a ser útil? em termos de prática / na escola primária / em termos de aulas teóricas e em termos de reflexão // ainda não fez nenhuma reflexão com a supervisora / mas fará na próxima semana + acha que este ano lectivo lhe vai trazer alguma coisa de novo? alguma coisa boa?

EB₄₉ - é assim / trazer alguma coisa de novo já trouxe / não é? estou a dar aulas / estou a dar aulas de Inglês / coisa que nunca tinha feito // mas // é sempre uma boa experiência // até agora estou a gostar bastante! mas / realmente / acho que // como é que eu hei-de explicar // completamente boa nunca é // temos imenso trabalho // e é muito giro ir lá dar uma hora de Inglês por semana / se / realmente / eu achasse que estava a fazer alguma diferença!

I₅₀ - e acha que não faz?

EB₅₀ - é assim //

I₅₁ - para si ou para eles?

EB₅₁ - a mim está-me a fazer toda a diferença / porque estou a ganhar experiência / acima de tudo! mas para eles não sei até que ponto // realmente // uma hora por semana não dá para nada!

I₅₂ - será que não?

EB₅₂ - se calhar daqui a alguns anos vou acabar por ver os frutos //

I₅₃ - se calhar não é preciso daqui a alguns anos // se calhar no fim do ano // se fizer um apanhado de tudo o que deu // alguma coisa é capaz de ter ficado / não?

EB₅₃ - eu acho que já ficou qualquer coisa / mas //

I₅₄ - pois //

EB₅₄ - o que eu estou a tentar fazer / os meus colegas não têm a mínima ideia do que eu estou a tentar fazer / é criar a minha própria maneira de ensinar / de transmitir alguma coisa // estou a arranjar uma maneira minha / que pode ser baseada em muitas outras maneiras // mas acho que tenho que ser eu a encontrar a minha maneira de transmitir as coisas aos alunos // e o que nós acabamos por ter um bocadinho em prática pedagógica é

// esta é a forma correcta de dar aulas e é assim que tens que dar aulas / porque se não deres assim +

I₅₅ - e acha que existe a receita certa para dar aulas?

EB₅₅ - não é a questão de existir a receita certa para dar aulas! eu acho que há certas pessoas que têm na ideia // do género // tens que fazer assim / porque é assim que eles gostam // eu não gosto! muitas das vezes não sou a favor e sou obrigada / e eu já senti isso há dois anos e estou a sentir o mesmo este ano / eu sou obrigada a agir +

I₅₆ - a seguir um certo padrão?

EB₅₆ - sim / a seguir um certo padrão para não ser / mais tarde! // a ideia de poder ser diminuída na nota / principalmente na nota / porque não segui / realmente / aquela onda que se achava / na altura / que seria a mais correcta // e senti muito isso há dois anos atrás e sinto o mesmo agora! eu gostava de fazer as coisas de outra forma que não aquela que tinha sido estipulada à partida! // pelo menos eu sinto isso!

I₅₇ - transpondo esse seu desabafo para os materiais // acha que vai usar sempre aqueles materiais + o cartaz? a ficha? ou vai atrever-se a inovar um bocadinho? vai ter coragem para isso?

EB₅₇ - inovar tem que se inovar! porque o que funciona perfeitamente para esta turma / que são 2 ou 3 cartazes com umas imagens bonitas e coloridas / se calhar para outra turma não funciona // e acho que é o papel do professor adaptar-se à realidade de cada turma // e / hoje em dia / com as inovações que nós temos a nível tecnológico / podemos utilizar uma série de coisas + podemos utilizar os computadores / podemos utilizar retroprojectores // todos estes géneros de coisas // acho que também é bocado desperdiçar meios que não utilizamos // utilizar as canções e // os cartazes / mas saber / de vez em quando // mostrar que também há mais! e os miúdos adoram! uns acetatos / muito coloridos // pelo menos é diferente! não digo fazer isto sempre // é um bocadinho complicado para o professor ter que estar sempre com um material novo / mas / de vez em quando / para mudar / para sair um bocadinho da rotina // das histórias e // por exemplo / contar uma história de outra forma! contar uma história através de um vídeo // fazer uma representação / gravá-la e depois mostrá-la à turma // deste género de coisas //

I₅₈ - a Diana acabou por me responder a uma pergunta que eu lhe ia fazer mais à frente: que tipo de materiais é que usa na prática pedagógica? mas já me falou nos cartazes / nas fichas //

EB₅₈ - sim / sim!

I₅₉ - e que outros materiais é que acha que poderá usar?

EB₅₉ - há inúmeros materiais que se podem utilizar numa sala de aula! por exemplo / os meios audiovisuais // acho que são muito giros / eu acho muito interessante / por exemplo / quando estivermos a dar uma história // dar uma história da forma mais normal possível // chamá-los à atenção para a dramatização // a partir daqui fazer uma pequena dramatização com eles // e depois gravar / gravar e mais tarde / passado algum tempo / trazer e “hoje vamos fazer uma aula diferente // vamos tornar a falar daquele história //” podemos fazer o reconto / podemos fazer uma série de outras coisas e mostrar-lhes o vídeo / por exemplo + ou mesmo com uns acetatos / uns acetatos mais coloridos // há tantas maneiras de se dar uma aula! não acho é que se deva utilizar este género de coisas todos os dias! porque senão cai na rotina! de vez em quando / para mudar //

I₆₀ - há pouco disse que os materiais dão muito trabalho a fazer //

EB₆₀ - dão / dão!

I₆₁ - e acha que não temos / aqui à nossa volta / e os alunos não têm lá na sala / materiais que nós podemos usar // materiais com os quais lidamos / habitualmente?

EB₆₁ - sim / sim + das aulas mais bonitas que vi / foi de uma colega minha que estava a dar as peças do vestuário / e ela levou uma cordinha e pendurou a cordinha // levou umas molinhas e levou uma pecita de roupa // umas calças // uma camisola //coisinhas // e à medida que ia falando ia pendurando / como se estivesse a estender roupa // e eu acho que ficou muito giro // este género de aulas que se tornam muito visuais // e os alunos até acham giro / do género “ah! já vi a minha mãe a fazer isto! já ajudei a minha mãe a fazer isto várias vezes!” e depois vão associando / no que toca a Inglês // vão associando as coisas e eu acho que fica uma aula muito engraçada! e depois até podemos utilizar os exemplos das roupas que eles trazem vestidas!

I₆₂ - exacto //

EB₆₂ - e quando se dá o material da sala de aula / nem é preciso levar material nenhum de casa + podemos perfeitamente: “vamos dar o material escolar! e vamos ver o material que temos nas nossas mochilas!” e até mesmo tornar uma aula mais divertida // obrigá-los a virarem as mochilas em cima da mesa!

I₆₃ - e também mais confusa!

EB₆₃ - mais confusa! mas fica giro / porque eles também tomam contacto com as coisas e eu acho que isso é muito importante! / não manter aquela distância dos objectos / por exemplo / é muito difícil eu perceber o que é uma coisa se eu não tenho noção do que ela é / se não a estou a ver ou se a estou a ver mas não lhe estou a tocar! não sei qual é a forma nem a textura dela / se é macia / ou // acho muito importante o contacto com os objectos reais //

I₆₄ - sim / desde que seja possível // em termos de formação teórica / vocês têm duas horas por semana // em alguma dessas sessões foram abordados os materiais? que tipo de materiais devem ser usados? como é que devem ser construídos?

EB₆₄ - sim / sim // a professora Michelle fala muito nisso // que género de materiais é que se devem dar mais às crianças do 1º ciclo // principalmente / já me apercebi que ela dá muita importância a rimas / músicas / este género de coisas // falamos / falamos bastante nisso //

I₆₅ - se calhar ela dá mais importância à parte oral?

EB₆₅ - sim / sim / sim // ela dá muita importância à oralidade! ela acha que / cantar / rimas / a memorização // eles gostam bastante! e / se gostam / é meio caminho andado para aprenderem alguma coisa!

I₆₆ - em termos do curso em si / a Diana já esteve em português/francês e agora está em português/Inglês // os currículos dos cursos são parecidos + tirando a língua estrangeira // a pergunta que eu lhe colocava é quais as dimensões que julga desenvolver durante a construção e utilização dos materiais? // há quatro grupos de dimensões // a primeira: a dimensão pessoal / social / ética e deontológica // como é que / através dos materiais / desde a sua construção até à sua utilização / consegue desenvolver em si / como futura professora / esta dimensão?

EB₆₆ - por acaso não estava à espera de uma pergunta deste género! // eu acho que / primeiro temos que pensar que estamos a dar uma cultura diferente / estamos a dar um língua estrangeira / logo / estamos a dar uma cultura diferente // e aqui tornamos a falar da adequação dos materiais // não vamos estar a falar sobre a cultura britânica e levarmos a torre Eiffel / por exemplo! nem tem cabimento! // ao apresentarmos uma cultura diferente / estamos a apresentar o mundo / à partida! pode ter parecenças com o nosso / mas também terá algo de diferente! são culturas diferentes / são mundos diferentes // e eu acho que / transmitindo essa diferença / acabamos por criar laços com uma cultura que não é nossa // / e eu acho que o aluno ao entrar em contacto com estas culturas

diferentes acaba por ganhar um determinado respeito // o material ajuda-nos no sentido que / nos ajuda a transmitir essa informação ao aluno // e um professor / acima de tudo / está ali para transmitir valores // não só para lhes ensinar uma língua diferente / uma língua estrangeira / mas também para lhe transmitir determinados valores! temos que transmitir respeito pelas outras culturas e por outras formas de pensar!

I₆₇ - portanto / tenta incutir nos alunos todos esses valores e essas diferenças //

EB₆₇ - é claro que o material auxilia a transmitir essa informação // o material / neste caso / funciona como um meio de atingir um fim //

I₆₈ - exactamente // em relação à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem // portanto / essa dimensão estará dividida em quatro subdimensões: o domínio dos saberes / em termos de conteúdos; a conceptualização da acção pedagógico-didáctica / os materiais serão ou não facilitadores de estratégias diferentes //

EB₆₈ - eu acho que / muitas das vezes / parte-se de uma estratégia e depois procura-se o material adequado // hoje em dia já se faz um pouco ao contrário / primeiro arranja-se o material e do material parte-se para a estratégia // como usar correctamente aquele material? / a matéria é a primeira coisa a definir / seguidamente parte-se para o material e do material / aí sim / parte-se para a estratégia // como trabalhar aquele material? como fazer com que aquele material valha / realmente / a pena ter sido feito?

I₆₉ - acha que com a utilização de determinado tipo de material consegue ter uma melhor percepção do desenvolvimento +

EB₆₉ - se o professor não tiver um bom nível na língua que está a ensinar // se calhar não irá ensinar a língua da forma mais correcta!

I₇₀ - em relação aos dois pontos seguintes: execução da acção pedagógico-didáctica e avaliação da acção pedagógico-didáctica // o que se entende por execução da acção é a gestão do tempo / a sequência das estratégias //

EB₇₀ - sim / sim / sim //

I₇₁ - até que ponto é que os materiais poderão ou não ajudar nestas dimensões?

EB₇₁ - eu acho que uma aula tem que ter um fio condutor / qualquer coisa que a ligue do início ao fim // por exemplo / vamos dar uma aula sobre as cores ou sobre os números / à partida não vamos chegar lá e dizer: “hoje vamos falar sobre as cores // e as cores são estas / e estas / e estas //” tem que haver qualquer forma de passar / por exemplo / de um determinado cartaz // passar de uma determinada matéria para outras // tem que haver ali qualquer coisa que faça a transição //

I₇₂ - portanto / os materiais vão facilitar a transição +

EB₇₂ - sim / de uma estratégia para outra //

I₇₃ - e em termos de avaliação +

EB₇₃ - eu acho que / por muito bom professor que se seja / tem que se ter qualquer coisa a que recorrer caso estejamos expor qualquer coisa // e eu acho que o professor acaba por ser avaliado pelo material que faz //

I₇₄ - em termos de todo o processo + a Diana quando fizer a reflexão / quando preencher a grelha + acha que os materiais vão ajudar na sua avaliação?

EB₇₄ - a qualidade dos materiais / sim // sem dúvida nenhuma! e a forma como foram explorados na aula // já me estou a repetir um bocadinho // pode-se ter material fantástico e não se conseguir explorar convenientemente e a aula não lucrar nada com aquele material que poderia ter sido fantástico se tivesse sido explorado de outra forma // eu tenho consciência que vou ser muito avaliada pelo material // não só no que toca à qualidade do material / mas também a forma como vou explorar esse material // em todo o caso / estou a basear-me naquele material para transmitir qualquer coisa aos meus alunos // e então se o explorar convenientemente e tiver qualidade / a aula acaba por correr muito melhor //

I₇₅ - temos / ainda / mais duas dimensões: dimensão de integração e participação no sistema educativo / na escola e na comunidade // Até que ponto os materiais vão ajudar a diana a participar em todo o sistema educativo?

EB₇₅ - é principalmente na altura das festas // que se nota que há um contacto maior com a escola // normalmente há sempre uma festinha / há uma peça de teatro / os corredores são decorados pelos professores / pelos alunos // e / eu acho que os materiais tomam uma atitude importante / no sentido de comunidade / de interacção com a comunidade // até para os pais é importante virem à escola e olharem para a parede e // “foi a turma do meu filho que fez aquilo // está muito giro!” // e é muito importante para o professor / claro / porque / se calhar / o pai é capaz de elogiar o painel feito pela turma ao professor //

I₇₆ - relativamente à última dimensão // não só para dar aulas / mas para a sua formação ao longo da vida? acha que os materiais poderão contribuir para o desenvolvimento dessa dimensão?

EB₇₆ - eu acho que daqui a uns anos não vou utilizar os materiais que utilizo agora / por exemplo // se calhar já arranjei outras formas diferentes / e até melhores / de dar uma aula //

I₇₇ - vai adaptar-se à realidade da altura?

EB₇₇ - exactamente // os materiais são uma presença // e há / também / uma evolução +

I₇₈ - a preocupação que tem em adaptar os materiais reflecte / no fundo / o seu próprio desenvolvimento profissional? ou não? não fica estagnada!

EB₇₈ - ao evoluir é sinal que estou a mudar / se tudo correr bem estou a evoluir no bom sentido! estou a melhorar os meus materiais e a minha forma de dar aulas // é perfeitamente natural que os meus materiais reflectam // acabam por mostrar a minha evolução / as minhas mudanças // e espero / realmente / mudar //

I₇₉ - acha que a construção e utilização dos materiais vão contribuir para desenvolver todas essas dimensões?

EB₇₉ - sim / sem dúvida nenhuma! eu nem sequer consigo imaginar uma aula sem material! uma aula completamente teórica é-me impossível imaginar!

I₈₀ - para terminar // existe um conjunto de competências +

EB₈₀ - ainda não ouvi esse termo este ano / mas já ouvi falar em didáctica +

I₈₁ - quais julga que são as competências que o seu curso / o currículo do seu curso desenvolve em si? quais são as disciplinas que acha que a irão preparar melhor para enfrentar +

EB₈₁ - o bom de um politécnico / de uma Escola Superior / é que é um curso muito mais prático + neste momento / numa universidade / uma pessoa que estivesse no mesmo ano que eu / nunca teria contacto com os alunos // enquanto que uma pessoa numa escola Superior uma pessoa tem um contacto diferente! se calhar / eu vou-me sentir muito mais à vontade quando acabar o meu curso // eu vou-me sentir muito mais à vontade em frente a uma turma / se calhar / aquele receio típico de quem entra pela primeira vez numa sala de aula já foi ultrapassado // os alunos de uma universidade // a ideia que eu tenho é que os atiram às feras! eu acho que no próximo ano me vou sentir muito mais à vontade no estágio // e quando entrar para o mundo do trabalho já vou ter uma segurança diferente no que toca a ter que encarar uma turma!

I₈₂ - ficamos por aqui // é tudo! obrigado pela sua colaboração //

EB₈₂ - de nada!

ANEXO 9

1º Protocolo verbal do estagiário C

ProtV/1 - EC

I₁ - dei conta que sublinhou aí algumas frases // porquê? concorda com elas? não concorda?

EC₁ - basicamente concordo com elas todas / aliás / concordo com todo o texto //

I₂ - e identifica-se com alguma parte do texto em particular?

EC₂ - identifico-me / principalmente / com esta frase: “ a competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural //” / porque acho que / hoje em dia é necessário // não saber apenas a língua materna // não só por causa de emprego / mas por causa de tudo! devido aos novos meios de comunicação / internet // é necessário sabermos várias línguas para comunicarmos com pessoas de outros países //

I₃ - e a interacção cultural? também está nessa definição de competência plurilingue + o ruí disse que saber outras línguas facilitava em termos de comunicação + o que é que entenderá por interacção cultural? acha que através da aprendizagem de outras línguas se aprendem outras culturas / também?

EC₃ - sim / também // os alunos vão aprender um pouco da cultura Inglesa e americana ao aprenderem o Inglês // essa interacção cultural começa já na escola / ao entrar em contacto directo com essas culturas / através de livros //

I₄ - em relação ao 1º ciclo + e neste parágrafo // “ tem-se vindo a defender que o ensino de línguas estrangeiras no 1º ciclo do ensino básico pressupõe / por parte do docente / um conhecimento das características do público a que se dirige //” – acha importante que as crianças comecem a aperceber-se que existem outras línguas? que existem outras culturas? acha importante? será que vai ajudar no desenvolvimento das crianças?

EC₄ - sim / é importante // além disso / é mais fácil aprenderem novas coisas a partir da mais tenra idade // será mais fácil eles começarem a aprender no 1º ciclo / do que só depois no 2º ciclo // e é mais fácil ensinar-lhes com jogos // e dá mais para fazer jogos no 1º ciclo do que no 2º ciclo //

I₅ - acha que as crianças quando saem do 1º ciclo / mesmo que tenham tido Inglês dois anos / por exemplo / no 3º e no 4º ano + saem do 1º ciclo a compreender Inglês perfeitamente? a falar perfeitamente? a escrever? ou sairão só motivados para quererem aprender ainda mais no 2º e no 3º ciclo?

EC₅ - é difícil / com apenas uma hora por semana de Inglês / uma criança acabar o 1º ciclo a saber falar e escrever Inglês correctamente // mas / pelo menos / podem aprender o básico do Inglês / perfeitamente + o básico vai ser a motivação para aprenderem / mais +

I₆ - em relação aos materiais + há pouco disse que com jogos consegue-se ensinar mais estas crianças +

EC₆ - eles sem querer / a fazerem um jogo qualquer / uma brincadeira // estão a aprender // e quando vão para casa vão a falar do jogo / mas se vão a falar do jogo vão a falar das palavras novas que utilizaram no jogo +

I₇ - exacto // mais alguma coisa que queira acrescentar? /& Sobre o que sublinhou + / também sublinhou o último parágrafo // sobre a formação inicial +

EC₇ - é muito complicado / neste momento / para um professor do 1º ciclo / que / se calhar / acabou o curso há 20 anos + eles não têm bases suficientes para ensinarem uma língua estrangeira + pelo menos com quem eu tenho trabalhado // por isso / se calhar / acabarem com os cursos de português-Inglês e português-francês / juntá-los ao do 1º ciclo e fazer daí um curso mais direccionado para o 1º e 2º ciclo // se calhar / era muito mais interessante +

I₈ - é uma sugestão // quer dizer mais alguma coisa? em relação ao que está sublinhado?

EC₈ - não // concordo com os jogos / a expressão corporal / a dança + muitos jogos podem utilizados para ensinarem as pequenas expressões em Inglesas // se calhar as rimas e os poemas são mais complicados!

I₉ - se calhar / rimas e poemas + há rimas e poemas pequenos e próprios para estas idades +

EC₉ - e eu acho que é tudo //

I₁₀ - é tudo? / vamos passar / então / para a 1ª parte // onde vamos falar um pouco sobre as características dos materiais + / o 1º ponto // tem aí um conjunto de seis citações / algumas de professores / outras de alunos / com críticas sobre os materiais e sobre estratégias que os professores usam nas aulas // o que eu lhe pedia era para ler cada uma delas e para dizer com qual / ou quais / é que se identifica mais / tentando transpô-las todas para os materiais +

(o estagiário lê as citações)

I₁₁ - em relação às citações lidas + com qual é que se identificou mais? / eu dei conta que assinalou a última + porquê?

EC₁₀ - se calhar / porque é um bocadinho aquilo que também vivi quando estudei + os livros todos falam das estrelas / dos cantores / de pessoas famosas // daquelas pessoas que vemos na televisão // mas essas pessoas não espelham o que é a cultura de um país // e o estudante turco diz isso mesmo / quer conhecer as verdadeiras pessoas Inglesas +

I₁₂ - em relação aos materiais? acha que consegue transmitir aos seus alunos do 1º ciclo um pouco da cultura Inglesa e um pouco da vida real? acha que consegue transmitir isso? ou acha complicado?

EC₁₁ - para já / com três aulas dadas / é complicado //

I₁₃ - sim +

EC₁₂ - mas / por exemplo / agora pelo natal // é capaz de ser mais fácil transmitir-lhes as tradições Inglesas +

I₁₄ - em relação às outras citações // quais serão as características que nos ressaltam de cada uma delas? relativamente à 1ª? será que para um estudante Iraquiano ópera faz algum sentido?

EC₁₃ - acho que não faz sentido nenhum! nunca devem ter ouvido falar em ópera!

I₁₅ - em relação aos materiais que poderá levar para os seus alunos + acha que é importante ter em atenção +

EC₁₄ - têm que ser adequados ao local // se for dar uma aula à serra da estrela não vou levar uma imagem de uma praia // é complicado para eles / porque / se calhar / uns já viram / mas / se calhar / outros nunca viram +

I₁₆ - têm que ser familiares aos alunos? os alunos têm que se identificar com aquilo que vêem +

EC₁₅ - exactamente //

I₁₇ - em relação à 2ª citação // em termos de quantidade de materiais // é a favor de que quanto mais melhor? devemos levar muitos materiais para a aula?

EC₁₆ - a quantidade tem que estar sempre aliada à qualidade! no ano passado / eu lembro-me eu a melhor aula que eu dei foi a aula em que eu menos material levei! levei material com mais qualidade e consegui tirar dele mais proveito //

I₁₈ - em relação ao material + acha / então / que não se devem bombardear os alunos com material em excesso?

EC₁₇ - sim / acho // qualidade acima de tudo //

I₁₉ - a próxima citação // o aluno não percebe muito bem o desenho que está na ficha //

EC₁₈ - as coisas têm que ser explícitas! / não se deve usar uma imagem que os alunos não sabem o que é //

I₂₀ - a próxima citação é uma crítica positiva de um professor // o livro tem tópicos modernos // acha importante // há pouco dizia que as professoras que tiraram o curso há 20 anos não estarão preparadas para lidar com determinadas situações / entre elas / ensinar o Inglês no 1º ciclo + acha importante uma pessoa ir evoluindo com os tempos?

EC₁₉ - acho que sim / porque quando se acaba o curso de professor não se acaba de tirar o curso / só se acaba de tirar o curso no dia em que acaba de dar aulas! / um professor que começou há 20 anos atrás não tinha internet / mas neste momento tem obrigação de perceber um pouco de internet para mostrar aos alunos a sua existência e a sua importância // e se esse livro tem tópicos modernos / é sinal que está a evoluir +

I₂₁ - a próxima citação / em alemão // fala sobre um diálogo entre um turista e um polícia // deve ser um daqueles diálogos muito básicos / em relação aos materiais // acha que temos que ter em consideração a idade?

EC₂₀ - a idade e o nível do Inglês em que os alunos estão / não é? não se pode usar um cartaz do 7º / 8º ou 9º ano no 1º ciclo!

(a estagiária regista mais algumas características dos materiais e responde às questões referentes ao desenvolvimento da competência plurilingue e ao processo de construção / utilização e avaliação dos materiais)

I₂₂ - a primeira pergunta que eu lhe queria colocar é se se sente preparado para leccionar Inglês no 1º ciclo + para construir os seus materiais / ou para explorar os materiais que a informática facilita + sente-se preparado? neste momento? já deu 3 aulas // sente-se preparado para isso?

EC₂₁ - não / não me sinto minimamente preparado! se calhar / no fim do ano / as coisas já terão mudado um pouco / mas neste momento não me sinto minimamente preparado!

I₂₃ - mas não se sente preparado para dar aulas / ou para planificar / para construir os seus materiais?

EC₂₂ - para construir e utilizar os materiais acho que estou preparado / porque no ano passado tive alguma experiência no 1º ciclo // mas a experiência não foi numa língua estrangeira // para dar Inglês é que não estou preparado!

I₂₄ - está muito pessimista!

EC₂₃ - às vezes é melhor estar um bocadinho com o pé atrás e / depois / então / quando tiver tudo feito // verei se ainda me sinto assim ou não //

I₂₅ - vamos ver / daqui a umas semanas / se o discurso será o mesmo / ou não // em relação ao currículo do curso português-Inglês // vocês têm aulas teóricas / dão aulas práticas na primária e depois têm as reflexões + acha que este “esquema de trabalho” / vamos chamar-lhe assim / lhe vai trazer alguma coisa? o vai ajudar a mudar de discurso?

EC₂₄ - eu não concordo minimamente com a estrutura do curso // acho difícil conciliar a prática pedagógica com trabalhos e frequências das outras disciplinas // se bem que há algumas disciplinas que não influenciam muito o estágio / não contribuem muito para ele!

I₂₆ - e quais são as suas expectativas? o currículo está assim feito + aulas teóricas / aulas práticas e reflexão + acha que vai ganhar alguma coisa com isto?

EC₂₅ - aulas teóricas e aulas práticas ao mesmo tempo // eu acho que // torna-se mais rápido para tirar o curso // mas acho que vamos muito melhor preparados do que se déssemos toda a parte teórica e / só depois / passássemos à prática // esquecíamos muita coisa! não há tanta tendência para esquecer / porque assim vamos aplicando todas as semanas // o que vamos aprendendo vamos aplicando //

I₂₇ - durante as aulas teóricas de prática pedagógica // os materiais são abordados de alguma maneira?

EC₂₆ - nas duas últimas aulas falou-se nos materiais / porque até então tínhamos andado a decidir estas coisas / em que escola é que fica // pelo menos nas duas últimas aulas a professora tem-nos ajudado muito // trouxe-nos livros / muitas cassetes com músicas //

I₂₈ - e / que tipo de materiais é que o rui costuma usar? ou que gostaria de vir a usar nas aulas?

EC₂₇ - tenho usado *worksheets* / *information sheets* / *flashcards*... brevemente quero ver se uso o powerpoint... basicamente é isto // prefiro utilizar apenas um cartaz por aula e passar mais tempo a falar com eles / tirar o máximo proveito do cartaz / gosto muito //

I₂₉ - sim / quando usar um cartaz tem que ser muito bem explorado / não é?

EC₂₈ - claro / não é afixá-lo e deixá-lo lá!

I₃₀ - sim / isso é evidente! / portanto / prefere a interacção verbal com os seus alunos? jogos verbais?

EC₂₉ - jogos em que eles se movimentem na sala //

I₃₁ - quando faz os materiais e quando os utiliza / em que é que pensa? quais são os critérios + Isto é inconsciente / acaba por ser inconsciente / mas / se calhar / quando faz uma ficha / ou um cartaz / ou um *flashcard* / pensa se tem que o fazer maior ou mais pequeno / com menos cor / ou menos informação na ficha / ou mais informação +

EC₃₀ - primeiro / são os objectivos que tenho para a aula; se tenho x expressões para dar numa aula / tenho que basear os *flashcards* e as fichas nessas expressões // começa por aí // gosto de utilizar cartazes grandes para os alunos poderem ver // as fichas / não coloco muita informação / porque não gosto de ver fichas muito cheias // prefiro dar duas com pouca informação do que uma muito cheia // porque talvez não vá ao encontro daquilo que eu quero //

I₃₂ - sim / são os critérios que utiliza // ora bem / em relação ao curso no geral // o que se pretende durante o curso é o desenvolvimento de quatro grandes dimensões: a primeira é a dimensão pessoal / social / ética e deontológica // a segunda é a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem / nesta dimensão cabem os domínios dos saberes / a conceptualização da acção pedagógico-didáctica / a execução da acção pedagógico-didáctica e a avaliação da acção pedagógico-didáctica // há outra dimensão / a dimensão da integração e participação no sistema educativo / na escola e na comunidade // ser professor não é só dar aulas +

EC₃₁ - e quanto mais pequeno é o meio mais importante se torna a participação do professor noutras tarefas //

I₃₃ - exactamente! a última dimensão / a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida // tendo em conta estas quatro grandes dimensões / e a experiência que já tem na prática pedagógica / como é que acha que / através dos materiais / consegue desenvolver competências que abarquem estas dimensões?

EC₃₂ - se calhar a seguir aos pais / e / às vezes / à frente dos pais / o professor do 1º ciclo // é um grande exemplo para eles +

I₃₄ - e em termos de materiais? acha que consegue transmitir valores de convivência com os outros / valores anti racistas +

EC₃₃ - como agora as turmas têm alunos de todas as raças e de todos os sexos / juntá-los todos // e fazer jogos com eles / trabalhos de grupo / vão acabar esse tipo de discriminações // ou pelo menos vamos tentar com que acabem!

I₃₅ - quando leva os materiais para a sala/ quando faz os materiais / acha que conseguimos transmitir valores anti racistas?

EC₃₄ - sim / principalmente no manual escolhido e em imagens que se levam // levam-se imagens de pessoas de culturas e raças diferentes // em vez de se levarem imagens só com a raça predominante podem levar-se outras com pessoas de outros povos +

I₃₆ - em relação à segunda dimensão: do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem // abarca essas quatro subdimensões: o domínio dos saberes / a conceptualização da acção pedagógico-didáctica / a execução da acção pedagógico-didáctica e a avaliação / será que / através dos materiais / conseguirá ensinar os conteúdos / conseguirá organizar a aula e no final avaliar todo o processo do ensino aprendizagem?

EC₃₅ - em relação ao domínio dos saberes // o material é / muitas vezes / uma base liderante na sala de aula / porque falha sempre qualquer coisa // se nos falha uma palavra / o material pode ajudar-nos // em relação à conceptualização da acção pedagógico-didáctica / também temos essa hipótese // falha-nos qualquer coisa // temos que ter um *back up* suficiente para não chegarmos à sala de aula e os alunos colocarem-nos uma questão e nós ficarmos a olhar para eles sem saber o que responder // e acho que isso nos vai ajudar no desenvolvimento // se o ensino for melhor a aprendizagem deverá / certamente / ser melhor //

I₃₇ - em relação à integração e participação no sistema educativo // até que ponto pode participar noutras actividades +

EC₃₆ - agora já participamos // no ano passado participámos na festa dos alunos na escola // fizemos uma visita de estudo com os quatro anos das escolas do agrupamento da ribeira // e eu acho que isso é bom // eles também precisam de conhecer o professor fora da sala de aula! a imagem do professor autoritário ainda é vista por alguns alunos / mas o professor também pode ser brincalhão e pode fazer uma viagem com eles // eu acho que isso é muito importante para os alunos + para o professor // participar no sistema educativo // é importante porque só o professor é que sabe quais são as / realmente / as necessidades dos alunos // na comunidade // é importante a ligação entre a escola e os encarregados de educação // esta ligação deve ser feita pelo professor // os pais necessitam de saber como são os alunos //

I₃₈ - a última dimensão // já falámos há pouco do desenvolvimento profissional ao longo da vida // não sei se quer acrescentar mais alguma coisa +

EC₃₇ - não / não quero acrescentar mais nada //

I₃₉ - ora bem / para concluir / a última questão que eu tenho para lhe colocar // tendo em consideração as disciplinas que teve e aquelas que vai ter para o ano / aquilo que foi aprendendo e ganhando / ou não / com cada uma delas + que competências / e pode basear-se nessas quatro grandes dimensões / é que julga que as disciplinas desenvolveram e desenvolvem? e quais as disciplinas que podem desenvolver as ditas competências?

EC₃₈ - acho que as disciplinas que tive até agora e as que vou ter para o próximo ano visam / exactamente / estas quatro dimensões // só achava necessário que o primeiro ano fosse virado para a observação de aulas // as outras disciplinas visam isto / por exemplo / no ano passado tivemos / desenvolvimento curricular / e ajuda-nos muito nessa parte da dimensão da integração e participação no sistema educativo / na escola e na comunidade // acho que foi muito importante para isso // mas acho que um ano também não chega / e acho que era importante / e se tudo correr bem toda a gente vai ser director de turma pelo menos uma vez na vida // e acho muito importante // e não se falou o suficiente nisso + acho que devia ser uma disciplina para dar durante dois anos / para ser dada com mais calma // e acho que é tudo +

I₄₀ - é tudo + muito bem / agradeço-lhe imenso a sua colaboração //

ANEXO 10

1º Protocolo verbal da estagiária D

ProtV/1 - ED

(a estagiária lê o texto)

I₁ - daquilo que leu / dei conta que sublinhou algumas frases / o que tem a dizer sobre o texto?

ED₁ - sublinhei certas frases / porque concordo com elas e porque acho que são expressões que ressaltam no texto //

I₂ - em relação à definição de competência plurilingue / logo nos dois primeiros parágrafos // concorda com essa definição?

ED₂ - concordo // numa fase inicial não se pretende que as crianças aprendam uma língua estrangeira na perfeição // mas que é importante para a sua vida ter esse contacto com uma língua estrangeira / é //

I₃ - é importante só em termos de língua ou também acha importante o contacto com a cultura subjacente à língua?

ED₃ - ao aprendermos uma língua estamos a tomar contacto com a cultura que está inerente a essa língua // estes dois factores estão intrinsecamente relacionados //

I₄ - no terceiro parágrafo faz-se referência ao 1º ciclo // também sublinhou algumas expressões // acha importante a abordagem da língua estrangeira no 1º ciclo?

ED₄ - acho / acho que sim // é um primeiro contacto / bastante divertido para as crianças // e quando forem para o 2º ciclo já não terão um choque tão grande // elas gostam / porque é uma aula de jogos / de brincadeiras / não podemos deixar transparecer que é a sério / mas que é um jogo //

I₅ - em relação aos materiais // acha que os materiais serão / de facto / utensílios importantes para que a criança aprenda outra língua / aprenda a cultura?

ED₅ - eu penso que sim / porque as crianças desta idade / no 1º ciclo / aprendem mais vendo e fazendo // então / os materiais / desde cartazes / a jogos e canções / tudo isso é óptimo para eles aprenderem porque fixam melhor // não tanto a nível da escrita / mas a nível da oralidade // quando ouvirem uma determinada expressão já sabem o que é que quer dizer //

I₆ - quer acrescentar mais alguma coisa em relação ao texto?

ED₆ - não / penso que está tudo // só faz aqui referência que uma pessoa deve diversificar bastante os seus materiais / deve levar bastantes materiais para a aula // isto

para se adaptar ao tipo de crianças que tem // fala aqui na adaptação ao meio em que se encontra //

I₇ - sim / uma das características dos materiais é precisamente a sua adequação à criança e ao meio onde ela vive // vamos continuar // pedia-lhe para ler as seis citações que se encontram na página três / de alunos e professores // cada uma delas faz referência aos materiais que cada um deles vai usando // assinale aquela ou aquelas que / por algum motivo / a marcam mais //

(a estagiária lê as citações)

I₈ - verifiquei que assinalou três citações / porquê?

ED₇ - esta aqui // *this picture // is a dog or is // funny animal...* / pelo que me parece o aluno não percebeu exactamente o que estava no material // nós temos que ter um cuidado extremoso com isso // no 1º ciclo é o início / é o primeiro contacto com a língua / e se nós não usamos materiais cuidadosamente elaborados eles podem ficar com uma ideia completamente errada do que queremos transmitir //

I₉ - e em relação às outras citações?

ED₈ - esta citação de um aluno alemão // o diálogo não tem qualquer interesse para ele // ele está ali porque tem que estar // eu acho que nós devemos estimular os nossos alunos indo de encontro àquilo que eles gostam de fazer // temos que adaptar os conteúdos às idades a que se destinam // / a outra faz referência aos manuais // os manuais falam em estrelas da música e do cinema e nunca vão ao ponto central / como são os Ingleses / como é que eles vivem / e acho que isto é importante // mais importante do que conhecer as estrelas //

I₁₀ - passando uma vista de olhos pelas outras citações + a primeira +porquê será que esse estudante Iraquiano está a fazer esse comentário?

ED₉ - talvez porque / de onde ele vem a ópera não existe // e ele está a ouvir falar naquilo e a pensar no que será aquilo! temos que ter em atenção de onde provêm os nossos alunos //

I₁₁ - e em termos de materiais // acha importante termos o cuidado de focar os materiais nos contextos dos alunos?

ED₁₀ - exactamente //

I₁₂ - em relação à segunda citação / é uma crítica de uma professora // em termos de quantidade dos materiais que levaria para uma aula + aposta mais na quantidade ou na qualidade? tenta coordenar as duas?

ED₁₁ - depende do tema que estamos a abordar / mas eu acho que será preferível levar pouco material e explorá-lo bastante / explorar bem aquele material / do que ter que estar sempre a mudar de material // a tirar e a pôr cartazes // a criança não fixa / a criança olha e não liga / porque sabe que eu vou tirar // eu acho que se explorarmos bem o mesmo material a criança está mais atenta //

I₁₃ - a citação seguinte não assinalada é de um professor que fala sobre um manual com o qual gosta de trabalhar // ele faz referência aos tópicos modernos // em relação aos materiais / acha importante que os materiais acompanhem o evoluir da tecnologia / o evoluir dos conceitos +

ED₁₂ - acho que é fundamental! senão não conseguimos avançar // estaríamos sempre na escola tradicional // é preciso variar e acompanhar a evolução //

I₁₄ - pedia-lhe / agora / para registar mais algumas características que ache importantes para os materiais //

(a estagiária regista as características e preenche os dois pontos seguintes do protocolo) //

I₁₅ - relativamente à sua formação inicial gostaria de lhe perguntar se se sente preparada para construir / utilizar e avaliar os seus materiais para ensinar Inglês no 1º ciclo?

ED₁₃ - eu acho que / neste momento / ainda estou em preparação para conseguir fazer isso não digo na perfeição / mas / pelo menos / relativamente bem // mas penso que isso é um processo e para isso é que temos um ano de estágio // para conseguirmos chegar ao fim do ano e podermos ver o nosso próprio processo evolutivo / desde o início do ano até ao fim // tenho plena consciência que os meus materiais não são perfeitos para as aulas / para os temas que estou a dar / mas penso que isso irá melhorar / também com a ajuda das aulas de prática pedagógica //

I₁₆ - e em relação às aulas propriamente ditas // sente-se preparada para dar aulas?

ED₁₄ - cada aula é diferente da anterior // mas eu sinto que as coisas podiam estar a correr melhor // está a ser completamente diferente do ano passado / mesmo o meu próprio à vontade a dar a aula não é igual ao do ano passado // a escola também // tenho uma turma complicada // são alunos que vêm de diversos ambientes / e é complicado saber lidar com eles todos // há alunos que têm dificuldades / outros têm deficiências e há outros que / simplesmente / não têm vocação //

I₁₇ - disse à pouco que não se sente muito preparada / que os materiais não são os mais adequados // e em relação às aulas teóricas de prática pedagógica / às aulas no 1º ciclo e

às reflexões / o que é que espera que este ano lhe traga / relativamente a este aspecto / à construção e utilização dos materiais / ao próprio ensino em si?

ED₁₅ - eu penso que este ano vai ser fundamental / porque este ano é o primeiro ano que estamos a dar Inglês // eu / se calhar / para uma hora de aula preparo o dobro do material que preparava no ano passado para dar 5 horas de aula! e / mesmo assim / às vezes não é o suficiente // às vezes é necessário mais! mas eu acho que vai ser importante para nós / enquanto futuros professores // é aqui que vamos tomar contacto com a realidade //

I₁₈ - disse que preparava o dobro do material //

ED₁₆ - a nível de qualidade // também a nível de quantidade / mas a nível de qualidade eu tenho que ter um cuidado muito superior / porque não vou ter 5 horas para o explorar / vou ter só uma hora // é um bocado complicado gerir o tempo / uma hora passa depressa //

I₁₉ - acha que / quando chegar ao final deste ano se vai sentir mais preparada + acha que estrutura do curso / as aulas teóricas e as aulas práticas / a vão ajudar / de alguma maneira / a sentir-se mais preparada?

ED₁₇ - eu penso que sim // eu penso que esse é o grande objectivo da prática pedagógica //

I₂₀ - os materiais são abordados de alguma maneira durante a formação teórica? a supervisora reserva sessões para falar exclusivamente dos materiais?

ED₁₈ - a supervisora aborda os materiais / mas eu acho que há a interacção de duas disciplinas / a prática pedagógica e a didáctica de Inglês // elas complementam-se // têm-nos sido facultados diversos materiais / desde jogos / livros de histórias // isto também é importante // mas nunca houve sessões dedicadas exclusivamente aos materiais / vão-se dando vários conteúdos numa aula //

I₂₁ - que tipo de materiais é que já usou durante a prática pedagógica ou que gostaria de vir a usar?

ED₁₉ - até agora tenho usado mais à base de cartazes / do quadro / de jogos / canções // uma coisa que eu acho importante são os vídeos / porque a criança a ver memoriza melhor / mas / naquela escola não é possível / porque não existe vídeo // também se podia explorar o computador / por exemplo / dar partes da aula com *powerpoint* / mas também é impossível // acho que vou ter que me cingir àquilo que o próprio material da escola me permite fazer //

I₂₂ - sim / isso é inevitável // temos que nos adaptar às infra-estruturas de cada escola //

ED₂₀ - no máximo o que poderei vir a usar é o retroprojector //

I₂₃ - também já dá para fazer actividades engraçadas // em que critérios é que se baseia durante a construção e a utilização dos materiais?

ED₂₁ - tento ter o máximo cuidado / tento usar cores apelativas / mas sem serem muito fortes // tenho atenção ao tipo e tamanho de letra que uso e às imagens // falando de cartazes / claro //

I₂₄ - e em termos de fichas?

ED₂₂ - na *information sheet* / que dou em todas as aulas / tento sumariar aquilo que dei // recorro muito às imagens de bonecos / da banda desenhada que eles conhecem / como o mickey //

I₂₅ - tenta criar materiais lúdicos?

ED₂₃ - exactamente // com imagens que eles conheçam do seu dia-a-dia // da televisão / dos livros //

I₂₆ - e durante a utilização dos materiais // prepara-se previamente relativamente à maneira como é que vai distribuir os materiais / como é que os vai utilizar?

ED₂₄ - tenho que ter esse cuidado / senão a aula não funciona // em casa esquematizo a aula mentalmente / vejo qual é a melhor sequência dos materiais e das actividades // tenho esse cuidado / tenho o cuidado de organizar todos os passos que vou fazer // não quer dizer que não os altere quando lá chegar / muitas vezes tenho que o fazer / ou porque a turma está mais irrequieta / ou porque há 1 ou 2 elementos que decidem não me deixar dar a aula //

I₂₇ - a próxima pergunta faz referência a quatro grandes dimensões que se pretendem desenvolver durante o curso e depois / durante a vida profissional // e a pergunta que eu lhe colocava era até que ponto os materiais desenvolvem / ou não / as dimensões / ou as competências / que estão registadas na folha + e como é que poderemos desenvolver essas competências + relativamente à primeira dimensão que aqui está / a dimensão pessoal / social / ética e deontológica // uma coisa que esse pretende criar nos alunos é a aceitação do sexo oposto / de religiões e raças diferentes //

ED₂₅ - eu tenho uma boa turma para exemplificar isto // raças diferentes // há aquele grupinho de amigos que se estiverem juntos a aula não funciona // muitas vezes não querem trabalhar em grupo com aquele ou com aquela colega porque não gostam // é uma turma bastante heterogénea // eu tenho alunos que fizeram questão de chegar ao pé

de mim na primeira aula e dizer: *professora / eu não sou da sua raça // eu sou da raça cigana / não tenho nada a ver com a sua raça!*

I₂₈ - e acha que através dos materiais que leva para a aula / conseguirá minorar um pouco essas relações menos afáveis que existem entre eles? ou entre eles e os professores? talvez se levar imagens nas quais se confrontem crianças de raças diferentes //

ED₂₆ - não sei // eu acho que só mesmo tentando //

I₂₉ - e já tinha pensado nisso?

ED₂₇ - também depende dos temas que estamos a tratar // para já não nos é possível // estive com os *greetings* / as cores / e agora o natal // tento agir normalmente perante estas situações / como se não houvesse diferença nenhuma //

I₃₀ - calculo que as coisas irão melhorar com o decorrer do ano // e tem que pensar que / quando começar de dar aulas / as turmas que vai encontrar também serão heterogéneas // turmas perfeitas não existem! / passando / então / para a segunda dimensão / dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem // está sub-dividida em 4 pontos // o processo do ensino e da aprendizagem abarca o domínio dos saberes // até que ponto os materiais facilitarão a aprendizagem da língua estrangeira nos alunos?

ED₂₈ - os materiais são o reflexo directo daquilo que estamos a tentar transmitir e que nós queremos que eles retenham // é através dos materiais que eles vão fixar e memorizar melhor os conteúdos //

I₃₁ - em relação à conceptualização da acção pedagógico-didáctica // quando estrutura a aula // até que ponto tem cuidado na distribuição do uso dos materiais?

ED₂₉ - eu faço os meus materiais em função da planificação da aula // eu planifico a aula e só depois vejo os materiais que me vão ajudar mais na concretização da mesma // os materiais são a última coisa que eu faço / em função da planificação // não consigo planificar a aula depois de ter os materiais feitos //

I₃₂ - a execução da acção pedagógico-didáctica é a própria aula em si // como é que organiza a distribuição dos materiais? é rígido / tal como está na planificação ou tem que adaptar / muitas vezes / face àquilo que vai acontecendo na aula?

ED₃₀ - não / não é rígido // já aconteceram duas situações // ou ter que acelerar a aula / ou ter que fazer as coisas mais devagar e já não ter tempo para fazer tudo que estava planificado //

I₃₃ - em relação à avaliação da acção pedagógico-didáctica // a Helena faz a avaliação quando preenche a grelha e durante a reflexão //

ED₃₁ - sim //

I₃₄ - como é que costuma avaliar os materiais / quais são os critérios? até que ponto é que os materiais contribuem para ajudar a reflectir sobre o processo todo?

ED₃₂ - basicamente é assim: a aula correu bem / porque os materiais estavam adequados / porque consegui fazer o correcto uso deles // às vezes podem estar adequados e eu não conseguir fazer o uso correcto deles // se eu consegui atingir os meus objectivos é porque os materiais estavam adequados; se não correu bem / vamos ver o que é que está mal para da próxima vez não cometer os mesmos erros //

I₃₅ - no que concerne a dimensão de integração e participação no sistema Educativo / na escola e na comunidade // ser professor não é só dar aulas / há muitas outras funções que teremos que assumir durante a nossa vida profissional // até que ponto é que acha que todo este processo / da prática pedagógica / e o uso dos materiais / poderão ser importantes para desenvolver esta dimensão?

ED₃₃ - eu acho eu um professor / em cada ano que dá aulas / ensina muito / mas também aprende muito // eu acho que é uma experiência que nos vai ajudar muito para quando estivermos no mercado de trabalho / sozinhos e por nossa conta // se calhar vamos recorrer aos materiais que estamos a fazer agora para nos auxiliar //

I₃₆ - a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida // acha que a sua formação acaba quando terminar o curso / ou acha que será o início de muita coisa nova?

ED₃₄ - eu acho que sim // o fim do curso é o início da nossa formação no terreno // um professor deve estar sempre actualizado // deve actualizar os seu conhecimentos / deve utilizar novos métodos e tecnologias de ensino // só assim é que poderemos progredir //

I₃₇ - os materiais acabam por auxiliar nesse desenvolvimento + da nossa formação e na formação dos alunos +

ED₃₅ - claro! penso que sim //

I₃₈ - quer fazer mais algum comentário em relação a alguma destas dimensões?

ED₃₆ - não / penso que não //

I₃₉ - terminava com uma questão / relativa às competências que julga que o seu currículo desenvolve // até que ponto acha que o seu curso promove o desenvolvimento de competências? que competências?

ED₃₇ - as disciplinas que me estão a preparar melhor como futura professora são aquelas mais práticas // eu acho que temos algumas disciplinas demasiado teóricas / na teoria tudo é lindo / mas depois na prática // as disciplinas que me estão a ajudar mais são as

didáticas / tanto de português / como de Inglês; e a prática pedagógica de Inglês e de português // acho que são as mais direccionadas para aquilo que vamos fazer e que já começámos de praticar // todas as disciplinas se acabam por complementar / mas as práticas é que acabam por estar mais direccionadas para o que / realmente / nos interessa //

I₄₀ - tem mais alguma comentário a fazer?

ED₃₈ - não / acho que não!

I₄₁ - então / ficamos por aqui! muito obrigado //

ED₃₉ - não tem de quê!

ANEXO 11

2º Protocolo verbal da estagiária A

ProtV/2 - EA

I₁ - relativamente às 4 grande dimensões do desenvolvimento profissional // pedia-lhe para ler essa pequena definição da primeira dimensão //

EA₁ - nesta dimensão o estagiário deve evidenciar abertura ao Outro / manifestar equilíbrio emocional / assim como capacidade relacional e de comunicação nos diferentes contextos profissionais // deve actuar de acordo com princípios e valores éticos e deontológicos da profissão e revelar sentido de responsabilidade / pontualidade / disponibilidade / espírito de iniciativa e entusiasmo pela profissão //

I₂ - tendo em conta esta dimensão / que critérios tem utilizado para a construção e utilização dos materiais?

EA₂ - tenho alguns cuidados // tenho que ter em conta que alguns sabem muita coisa / mas outros não sabem quase nada // tenho que ter isso em conta // não posso fazer coisas com muitos conteúdos / tendo em conta que a maioria deles não sabe / ou pouco sabe de Inglês //

I₃ - e em termos sociais + quando constrói os materiais e quando os utiliza // tem alguns cuidados / tendo em conta as diferenças sociais que pode encontrar?

EA₃ - a minha turma era bastante homogénea // a maior parte dos pais dos alunos tem curso superior / segundo as informações da professora // não há muitas diferenças // não sei // eu acho que é complicado estarmos a ter em conta o aspecto social / não é?

I₄ - mas / se calhar / temos que ter esse cuidado / não acha?

EA₄ - se calhar sim // mas eu / em questões a nível social // eu não penso muito nisso //

I₅ - constrói e utiliza os materiais sem ter em conta esse aspecto +

EA₅ - sim // eu acho que não penso muito nesse aspecto // agora que já passei pela prática pedagógica // eu acho que não penso muito na questão social // penso mais naquilo que eles possam ou não saber do que naquilo que eles são //

I₆ - este ano não sentiu grandes diferenças sociais e culturais na sua turma?

EA₆ - não / não // foi uma turma mais ou menos homogénea //

I₇ - pedia-lhe / então / para ler a definição da dimensão seguinte // dimensão de integração e participação no Sistema educativo / na escola e na comunidade //

EA₇ - para o desenvolvimento desta dimensão o estagiário deverá participar na construção / desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola / do projecto curricular de escola e dos projectos curriculares das turmas em que esteja envolvido //

colaborar com todos os intervenientes no processo educativo favorecendo / assim / relações de respeito mútuo e de cooperação //

I₈ - tem participado em projectos da escola onde lecciona? quais?

EA₈ - sim / da escola nem tanto / mas mais da turma //

I₉ - e em que projectos é que participou?

EA₉ - eles fizeram uma campanha para uns miúdos com algumas carências // e andaram a juntar roupa / alimentos / tudo que eles precisassem // e eu também participei // arranjei dois sacos de mercearias //

I₁₀ - e durante a prática pedagógica quais foram os intervenientes com que lidou?

EA₁₀ - só lidei com os alunos e com a professora da turma //

I₁₁ - vamos avançar para a próxima dimensão // do desenvolvimento profissional ao longo da vida //

EA₁₁ - o estagiário deverá entender o seu processo de formação como um projecto de que é o principal responsável e que se desenvolve ao longo da vida // o seu percurso de formação desenvolver-se-á a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas e experiências // integrará na sua reflexão aspectos de natureza ética e deontológica da profissão / avaliando as implicações das suas atitudes e decisões //

I₁₂ - como é que tem sido encorajada a reflectir não só sobre aquilo que sabe e em que acredita face ao ensino do Inglês no 1º ciclo / mas também sobre aquilo que faz e sobre os resultados da sua prática?

EA₁₂ - eu acho que foi com as aulas teóricas e com as aulas práticas // foi com eles // na última aula eles vieram todos dar-me um beijo de obrigada / que gostaram imenso // as aulas que eu tive assistidas pela professora Michelle eram completamente diferentes das aulas dadas sem ser observada // havia muito mais contacto entre mim e os alunos // eu acho que foram eles que me encorajaram e motivaram durante este ano para dar aulas cada vez melhor // a turma era muito boa / eu tive muita sorte // eles eram muito afectivos e meigos // claro que o contacto com os meus colegas e com a professora michelle para troca de ideias também foi muito bem / mas / principalmente / eles //

I₁₃ - relativamente à 4ª dimensão //

EA₁₃ - pretende-se que o estagiário desenvolva competências no âmbito do domínio dos saberes / assim como da conceptualização / execução e avaliação da acção pedagógico-didáctica //

I₁₄ - no âmbito do tratamento desta dimensão / qual o papel que a construção / utilização e avaliação dos materiais tem tido?

EA₁₄ - é muito importante / eu acho que é fundamental // não é só construir os materiais e chegamos lá e já está! é através dos materiais que a atenção dos alunos é captada // claro que importa muito o que dizemos e a forma como explicamos / mas / principalmente / aquilo que eles vêem // o que nós falamos eles esquecem / mas com os materiais // eles olham e vêem // memorizam // e depois ficam afixados na sala durante uns dias e vão relembrando através das imagens e da informação que eles têm //

I₁₅ - então / quando constrói os materiais tem certos cuidados +

EA₁₅ - claro / claro // tem que se ter / porque são coisas que eles vão lembrar sempre // e quando tornarem a ouvir falar daquele assunto / talvez no 2º ciclo / eles vão-se recordar daquelas imagens / daqueles materiais //

I₁₆ - acha / então / que todo este processo é importante e que contribui para o seu próprio desenvolvimento +

EA₁₆ - exactamente // quando penso como é que os vou fazer e como é que os vou utilizar estou a desenvolver todas as competências necessárias para dar uma boa aula //

I₁₇ - neste ponto da sua formação // sente-se mais preparado para construir / utilizar e avaliar os materiais para o ensino do Inglês no 1º ciclo?

EA₁₇ - sim / claro! muito mais // e eu também vejo // entregámos agora o dossier // // // e eu começo a ver desde o início até ao fim e acho que no fim estão muito melhores do que no início //

I₁₈ - houve uma evolução / então?

EA₁₈ - claro / claro! tem que haver // temos mais experiência / vamos sabendo melhor aquilo que eles querem e // vai havendo uma melhoria da nossa parte //

I₁₉ - e que tipo de materiais é que utilizou durante a sua prática pedagógica?

EA₁₉ - utilizei muitos cartazes / livros / quando foi da história fiz-lhes mesmo um livro para cada um // / cassetes / gravações // cheguei a levar bonequinhos quando dei os animais //

I₂₀ - tentava variar todas as semanas?

EA₂₀ - eu acho que é complicado variar // e nós temos sempre tendência para os cartazes // em todas as aulas havia um cartaz / mas / além do cartaz / eu tentava que houvesse sempre mais alguma coisa //

I₂₁ - e dos materiais que não utilizou qual ou quais é gostaria de vir a utilizar?

EA₂₁ - quando foi da história gostava de lhes ter passado e história em slides / mas não tive essa oportunidade //

I₂₂ - o que julga que tem aprendido e que vai continuar a aprender a partir dos materiais?

EA₂₂ - aprendi a ter mais cuidado / não só a construí-los mas para quem os construía //
Aprendi a ter alguma atenção / se calhar não a parte social / como já referi anteriormente
/ mas mais a nível dos conhecimentos deles // comecei a ter mais em consideração certos
aspectos // quando / no início / eu pensava que aquele colega tinha feito uma coisa e que
eu podia fazer igual / agora já não é bem assim // temos que adaptar os materiais à turma
que temos // Até podemos utilizar a mesma ideia / mas tem que se adaptar à nossa
realidade //

I₂₃ - quais as competências que julga desenvolver em si próprio durante o processo de
construção / utilização e avaliação dos materiais didácticos? já referiu que aprendeu a
adaptar-se às diferentes realidades // e que mais +

EA₂₄ - penso que há uma maior facilidade em os construir //

I₂₅ - é só mesmo essa facilidade de adaptação? ou poderá desenvolver outros aspectos?

EA₂₅ - nunca tinha pensado nisso // e nem sei o que hei-de responder //

I₂₆ - vamos avançar / então // no fim de cada aula preenche uma grelha de avaliação //
acha importante este procedimento?

EA₂₆ - acho //

I₂₇ - porquê?

EA₂₇ - é uma espécie de auto-avaliação / nós vamos reflectir naquilo que fizemos bem e
que fizemos mal // e daí podemos corrigir // podemos não dar conta de todos os erros /
mas de alguns apercebemo-nos // e corrigimos esses erros para melhorar o nosso
desempenho / para não os tornarmos a repetir //

I₂₈ - é um ponto de paragem para pensar +

EA₂₈ - para reflectirmos // é muito importante //

I₂₉ - e em relação à hetero-avaliação + acha importante ouvir os comentários da colega
que a observa?

EA₂₉ - acho bastante importante // eu quando fui assistir a aulas de colegas meus não
estava só a avaliá-los mas também me estava a avaliar a mim própria // porque às vezes
vejo erros nela que em mim não via e também os cometo // e termos uma opinião de um
professor ou de um colega é completamente diferente // se calhar o colega não é tão
exigente como é o professor e já nos leva a pensar sobre os nossos erros //

I₃₀ - sim / senhora // vamos / então continuar // relativamente ao texto oficial das
competências essenciais para o ensino da Língua estrangeira no 1º ciclo // pedia-lhe para
ler esta citação // como tem construído e/ou seleccionado os materiais com vista ao
desenvolvimento destas competências?

EA₃₀ - primeiro / acho que temos que captar a atenção dos alunos // como já referi à pouco / eles depois no 2º ciclo / quando se falar em determinados assuntos / vão-se lembrar daquilo que foi abordado no 1º ciclo / dos materiais // e também é uma maneira de os incentivar / de lhes mostrar que há mais alguma coisa / que não existimos só nós // existem pessoas / culturas e línguas completamente diferentes da nossa // e é uma maneira de os acordar / de os despertar para isso //

I₃₁ - e acha que através dos materiais consegue / de facto / despertar a atenção dos alunos / e motivá-los?

EA₃₁ - sim / eu acho que sim // e quando os construo e os utilizo tenho cuidado com isso // não é só pegar e fazer um cartaz // temos que ter em atenção as imagens e as palavras que os vão cativar mais // de modo a que eles aprendam a brincar / para eles não pensarem que é tudo muito maçudo // eu acho que é uma forma de os motivar e de os incentivar //

I₃₂ - o último ponto do protocolo diz respeito à competência plurilingue // pedia-lhe para ler essa definição // como tem articulado todo este trabalho (desde a construção / selecção / utilização e avaliação dos materiais) com o desenvolvimento da competência plurilingue?

EA₃₂ - despertando a atenção deles // o interesse / a motivação // é claro que se formos perguntar os animais / depois de uma aula sobre animais / eles não vão saber todos os animais // mas / pelo menos alguns foram aprendidos // e depois / mais tarde / falando neles / eles vão assimilar melhor os animais que não aprenderam da primeira vez que foram ensinados // por isso / não se espera que eles aprendam tudo a 100% / mas o mais e o melhor possível // não se pode exigir muito / mas // ainda por cima no 1º ciclo!

I₃₃ - quais as lacunas que ainda sente / se ainda sente / durante o desenrolar deste processo e como pensa ultrapassá-las?

EA₃₃ - Sinto / sinto // muita indecisão // eu noto que já tenho mais facilidade / mas / mesmo assim / ainda tenho bastante dificuldade em escolher as palavras correctas // por vezes encontramos vários sinónimos para a mesma coisa / e custa-me escolher o mais correcto // às vezes há uma certa dificuldade em escolhermos o melhor // mas penso que devemos ir para o que eles acham mais fácil // acho que senti algumas dificuldades nesses aspectos // e ainda sinto alguma dificuldade // claro que já há mais facilidade / mas // eu acho que durante toda a carreira vamos resolvendo umas dificuldades e vão surgindo outras // vamos estar em constante formação!

I₃₄ - só tenho mais duas questões para lhe colocar / para terminarmos // o que é que acha que ainda não foi feito e ainda devia ser feito para o desenvolvimento das competências atrás referidas?

EA₃₄ - eu acho que devia haver uma maior aproximação entre mim e os pais // no início da prática pedagógica a professora podia convocar os pais para conhecerem a professora estagiária // eu tenho a sensação que nós não somos levados muito a sério pelos pais //

I₃₅ - em relação às outras dimensões + acha que ainda poderia ser feita alguma coisa durante a formação inicial +

EA₃₅ - sim / relativamente à integração no sistema educativo // acho que também não participei muito / também não me mostrei muito interessada //

I₃₆ - e em termos de informação / por exemplo / sobre o projecto educativo da escola // está informada? como é que acha que está a ser formada aqui na escola + Acha que tem a informação necessária ou falta qualquer coisa?

EA₃₆ - acho que falha um pouco / também // eu também não estive a par de nada lá na escola / mas mesmo que estivesse eu também não sabia como havia de agir // não estou suficientemente informada a esse respeito //

I₃₇ - quer acrescentar mais alguma coisa em relação às outras dimensões?

EA₃₇ - não //

I₃₈ - para terminar // quais foram as experiências mais marcantes para o desenvolvimento destas competências?

EA₃₈ - eu acho que a turma em geral me marcou // motivaram-me muito // levaram-me a ter vontade e a fazer as coisas cada vez melhor //

I₃₉ - foi / então / a prática pedagógica em si que a marcou mais +

EA₃₉ - sim / sim //

I₄₀ - e não há nenhum episódio de destaque?

EA₄₀ - não / foram todas / em geral //

I₄₁ - quer acrescentar mais alguma coisa em relação a isto?

EA₄₁ - não / acho que não //

I₄₂ - então / terminamos por aqui //

ANEXO 12

2º Protocolo verbal da estagiária B

ProtV/2 - EB

I₁ - relativamente às grandes dimensões / que já falámos no 1º protocolo / do desenvolvimento profissional // queria que se pronunciasse sobre cada uma delas // vamos recordar a definição de cada uma // pedia-lhe para ler sobre a 1ª dimensão //

EB₁ - nesta dimensão o estagiário deve evidenciar abertura ao outro / manifestar equilíbrio emocional / assim como capacidade relacional e de comunicação nos diferentes contextos profissionais // deve actuar de acordo com princípios e valores éticos e deontológicos da profissão e revelar sentido de responsabilidade / pontualidade / disponibilidade / espírito de iniciativa e entusiasmo pela profissão //

I₂ - tendo em conta esta dimensão / quais os critérios que tem utilizado para a construção e utilização dos materiais?

EB₂ - acho que / acima de tudo / quando se está a planear uma aula / consequentemente tem que se pensar nos materiais // temos que pensar primeiro na turma como um todo / e ter isso bem presente // e acabamos por ter que generalizar um bocadinho // tentar não entrar em pormenores / tentar não ofender susceptibilidades / de religião // seja o que for // principalmente em temas como a família / nós temos que pensar que há crianças que já não têm aquela família tradicional e não podemos abordar a família como sendo aquela família tradicional // vamos dar a família na mesma / mas / se calhar / vamos tentar abranger mais um bocadinho // vamos dar os diferentes membros da família / mas de uma forma diferente // e quando se fala na família fala-se na religião / numa série de temas // e temos que ter muita atenção quando estamos a construir os materiais para não entrarmos em choque com ninguém // não vá algum aluno a meio de uma aula dizer que não é assim / que não pensa assim / que a família dele não é assim // hoje em dia tem que se ser mais aberto / tem que se pensar com calma // temos que aceitar realidades que / muitas das vezes / não são as nossas // no que toca a materiais temos que ser muito mais selectivos // temos que tentar adaptar o mais possível à realidade da turma //

I₃ - como é que tem agido perante as diferenças sociais e culturais com que se tem deparado?

EB₃ - eu nesta turma não tive muitos problemas // era uma turma muito homogénea // mas há sempre diferenças // cada aluno é um aluno / cada aluno tem a sua família / tem a sua vida // e todos eles são diferentes / claro! mas não senti muito as diferenças sociais //

I₄ - passando para a 2ª dimensão //

EB₄ - para o desenvolvimento desta dimensão o estagiário deverá participar na construção / desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola / do projecto curricular de escola e dos projectos curriculares das turmas em que esteja envolvido // colaborar com todos os intervenientes no processo educativo favorecendo / assim / relações de respeito mútuo e de cooperação //

I₅ - o que eu gostaria de lhe perguntar é se tem participado em projectos da escola onde lecciona?

EB₅ - no primeiro ano em que estagiei participei em pequenos trabalhos // a festa de natal / no carnaval / no desfile // este ano como era só uma vez por semana não participei em nada //

I₆ - e quando terminar o estágio e começar de dar aulas / acha que vai participar nesses projectos?

EB₆ - acredito que sim // gosto muito // acho que vou gostar de me envolver no contexto da escola // a turma não é só a turma / temos que pensar na turma como estando inserida na escola //

I₇ - quais foram os intervenientes do processo educativo com que lidou habitualmente? lidou só com os alunos e com a professora da turma?

EB₇ - tive muita sorte / como dava aulas à última hora de sexta-feira os pais vinham buscar as crianças à escola // muitos deles tomavam a iniciativa de entrar na sala e de falar comigo // perguntavam se estava tudo bem / o que é que estávamos a dar / se os filhos estavam ou não a gostar //

I₈ - em relação à 3ª dimensão // de desenvolvimento profissional ao longo da vida // pedia-lhe para ler a definição que se encontra no protocolo //

EB₈ - o estagiário deverá entender o seu processo de formação como um projecto de que é o principal responsável e que se desenvolve ao longo da vida // o seu percurso de formação desenvolver-se-á a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas e experiências // integrará na sua reflexão aspectos de natureza ética e deontológica da profissão / avaliando as implicações das suas atitudes e decisões //

I₉ - como é que acha que tem sido encorajada durante todo o seu processo de formação a reflectir / não só sobre aquilo que sabe / mas também sobre o que acredita face ao ensino do Inglês no 1º ciclo?

EB₉ - eu acho que o ensino do Inglês no 1º ciclo ainda não se fala como uma prática real // eu estou a ser preparada para dar aulas ao 2º ciclo // eu preferia dar aulas ao 1º ciclo

do que ao 2º ciclo // este ano fiquei com muito boa impressão / porque foi um prazer para mim dar aulas ao 1º ciclo // as crianças são muito mais motivadas // eu adorei dar aulas / a turma e os professores foram fantásticos! todas as pessoas com quem lidei este ano me marcaram // fico com muita pena que quando sair daqui não vou poder dar aulas ao 1º ciclo //

I₁₀ - nunca se sabe // a tendência é que haja / em cada vez mais escolas / aulas no 1º ciclo //

EB₁₀ - se se souber levar uma turma / os miúdos são muito mais motivados / têm uma capacidade muito maior de aprender // e depois // todo o material que se leva é novo para eles e / então / acabam por ter um prazer diferente // a experimentar as palavras / a praticá-las //

I₁₁ - e em relação à sua prática e aos resultados da sua prática // como é que é motivada para reflectir sobre isso?

EB₁₁ - é motivante / porque é bom sabermos que estivemos ali tão pouco tempo e saber que ficou alguma coisa // é bom notar que eles perceberam e gostaram // a última aula foi muito penosa // ficámos todos muito tristes //

I₁₂ - e na formação inicial // acha que tem sido encorajada a reflectir sobre isso?

EB₁₂ - sim / sim //

I₁₃ - em que disciplinas? em que contexto?

EB₁₃ - nas reflexões fala-se muito // apesar de que eu acho que nas reflexões se fala mais nos erros // tenta-se corrigir o que não esteve tão bem // também se diz que isto ou aquilo esteve bem / mas tentamos falar mais nos erros para tentar melhorar // eu sentia-me motivada / porque eu estava sempre à espera da hora para dar a aula // e até mesmo durante a preparação do material // como são coisas muito práticas / pintar / desenhar / cortar // tudo isto me motivava // mas principalmente a vontade de passar aquela hora com eles!

I₁₄ - passando para a 4ª dimensão //

EB₁₄ - dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem pretende-se que o estagiário desenvolva competências no âmbito do domínio dos saberes / assim como da conceptualização / execução e avaliação da acção pedagógico-didáctica //

I₁₅ - qual o papel que a construção / utilização e avaliação dos materiais tem tido para o desenvolvimento desta dimensão?

EB₁₅ - os materiais / principalmente quando estamos a lidar com crianças muito pequenas / são essenciais // porque eles são muito visuais / e tem que haver sempre uma associação // eles têm que associar sempre com uma imagem // com qualquer coisa que eles reconheçam // / o que se vai aprendendo durante a prática pedagógica é que há certos materiais que funcionam outros que não funcionam // há aulas em que se pode utilizar mais material / há aulas em que tem que se utilizar menos //

I₁₆ - e acha que pensar assim está a contribuir para o desenvolvimento da Diana como professora?

EB₁₆ - sim / sim // eu acho que sim // principalmente / porque neste momento tenho uma capacidade muito maior para seleccionar os materiais adequados àquela turma // aprendi a utilizar imensos materiais / este ano // e estratégias // que há dois anos não tinha a mínima ideia // há dois anos fazia uma aula mais tradicional / este ano já arrisquei um bocadinho mais //

I₁₇ - sente-se mais preparada para construir / utilizar e avaliar os materiais?

EB₁₇ - sim / sem dúvida nenhuma! é muito difícil adequar os materiais à turma // há materiais que são muito giros / muito vistosos / muito bem feitos / mas que depois não funcionam! e há materiais que são mais simples e que / às vezes / funcionam às mil maravilhas // eu neste momento / com aquela turma / já posso dizer que consigo avaliar melhor // perfeição não existe // houve muito material que funcionou bem de umas vezes e de outras vezes funcionou menos bem // mas acho que neste momento já me sinto mais preparada / pelo menos para seleccionar o material //

I₁₈ - que tipo de materiais é que usou durante a prática pedagógica?

EB₁₈ - todo o tipo //

I₁₉ - dê-me alguns exemplos //

EB₁₉ - imensos cartazes / porque eram muito visuais e eu acho que é muito importante um suporte visual // música / tentei duas ou três vezes / mas não aderiram muito // jogos / tentava levar muitos jogos // *memory games* / uma grande diversidade // tentava sempre variar todas as semanas // o que utilizei mais foram os cartazes e os *memory games* / porque eles adoravam os *memory games* //

I₂₀ - dos materiais que não usou / quais é que acha que poderia ou que poderá vir a usar?

EB₂₀ - eu tive pena em só ter dado uma história // dei o capuchinho vermelho como introdução aos cinco sentidos // e tive pena / porque funcionou muito bem // só que depois já não deu para dar outra história // as *nursery rhymes* // gostava de ter tentado /

era capaz de ser interessante ver até que ponto eles reagiam / mas também não tive oportunidade de utilizar // / há uma série de coisas que / se tivesse tido mais tempo / adorava ter feito // adorava ter experimentado teatro com eles // coisinhas muito simples / claro! há uma série de coisas que se podiam ter feito / mas como era só uma hora por semana //

I₂₁ - sente que aprendeu alguma coisa com a construção / utilização e avaliação dos materiais? acha que vai continuar a aprender?

EB₂₁ - aprender / aprende-se sempre qualquer coisa // eu sem materiais não consigo estruturar uma aula / não consigo // principalmente com crianças e com uma língua estrangeira // em Inglês é-me inconcebível dar uma aula sem materiais / principalmente / porque eles têm que associar o que estão a aprender com qualquer coisa que conheçam // se eu disser *chair* eu tenho que ter uma cadeira por perto para eles poderem associar // até eu / com um jogo de memória / com umas palavras cruzadas / estou a aprender!

I₂₂ - quais as competências que julga desenvolver em si durante o processo de construção / utilização e avaliação dos materiais?

EB₂₂ - primeiro a capacidade de seleccionar / seleccionar matéria / o que é mais importante / o que não é // quando estamos a preparar um cartaz / por exemplo / não cabe lá tudo / de maneira que tem que haver uma pré-selecção do que é verdadeiramente importante / as palavras-chave / o que é que tem que ficar no ouvido / o que é que tem que ficar na memória // acima de tudo a capacidade de seleccionar matéria // tem que se conhecer a turma muito bem / para saber se eles vão gostar daquele material // para tudo tem que haver uma pré- preparação // eu tenho que parar e tenho que pensar se eles irão gostar daquele material // eu gosto / será que eles vão gostar? se calhar não / se eu tentasse adequar mais à realidade deles // tem que haver uma pré-preparação e isso acaba por desenvolver / no professor / a necessidade de parar e de pensar / de olhar para a turma com outros olhos // e eu acho que isto é muito importante //

I₂₃ - tudo isto na fase da construção // e durante a utilização dos materiais? que competências julga desenvolver? nem sempre as aulas decorrem como o planeado / não é?

EB₂₃ - sim! das coisas que se aprendem com mais facilidade é a capacidade de dar a volta à situação // muitas das vezes / e isto não acontece em uma ou duas aulas / mas acontece em muitas aulas / nem tudo corre como se planeia // faz-se um plano de aula / faz-se uma planificação e eles posta em prática é completamente diferente // num determinado momento pode surgir a pergunta de um aluno que nós podemos pegar para continuar a

dar a aula / e para isso temos que dar a volta à aula inteira // temos que desenvolver a capacidade de nos desenrascarmos // temos que aproveitar o material / o material tem que ser muito versátil / tem que dar para muita coisa // e então temos que saber dar a volta // tem que haver essa destreza // nem sempre é fácil e às vezes há a tendência para pararmos e questionarmo-nos: *e agora? o que é que eu faço?* Isto quando não se tem experiência / quando ainda não se está à vontade // isto também requer uma preparação em casa // nós não podemos fazer material para todas as aulas / principalmente quando se tem 3 ou 4 turmas // tem que se fazer um material para várias turmas / e cada turma tem uma realidade diferente // temos que pensar que aquele material tem que dar para duas ou três turmas e / então / temos que fazer material que se adequa tanto àquela turma como à outra turma que é completamente diferente da primeira // o material tem que ser muito bem estruturado / muito bem pensado / muito versátil // e isto também ajuda caso / numa aula / seja necessário alterar o plano previamente pensado //

I₂₄ - no final de cada aula que dava preenchia uma grelha de avaliação / não era?

EB₂₄ - sim //

I₂₅ - qual a importância do preenchimento dessa grelha?

EB₂₅ - eu muitas vezes não tinha bem a consciência do que tinha feito // porque nós / às vezes / estamos lá à frente e não nos apercebemos bem / não temos bem a noção do que se está a passar à nossa volta // por isso é que eu acho que nós devíamos ser observados mais vezes // a grelha / no fim / acabava por servir um bocadinho para pôr-mos os pés nos chão // se calhar uma grelha // não era bem // eu gostaria de dizer muitas outras coisas // mas para isto tínhamos a parte de trás para fazermos as observações // muitas das vezes as observações ficavam em branco // mas // a grelha / para mim / serviu para eu pôr um bocadinho os pés no chão e pensar // eu continuo a sentir que teria preferido se tivesse sido assistida mais duas ou três vezes / só para ter a certeza que as aulas tinham corrido bem ou tinham corrido mal // porque estar lá à frente é completamente diferente de quem está a assistir // há coisas que acontecem das quais uma pessoa não se apercebe / não se apercebe mesmo // a grelha acabava por ser uma segurança para nós / porque não estava lá ninguém a assistir / éramos só nós // e acabávamos por fazer a nossa auto-avaliação // agora / se fomos ou não correctos nessa auto-avaliação // isso já depende de cada um // se não tivéssemos a grelha nós não teríamos qualquer contacto com os nossos erros // saíamos da aula e acabou //

I₂₆ - quando era observada pela supervisora também tinha um colega a observá-la e essa colega também fazia uma hetero-avaliação da sua aula // achava essa hetero-avaliação importante?

EB₂₆ - acho a hetero-avaliação muito importante! neste caso é a minha palavra / é a palavra da supervisora e era sempre uma terceira opinião // era sempre bom ter aquela opinião // a supervisora pode ter reparado numa coisa / a colega noutra e eu noutra completamente diferente // já dá para construir uma crítica muito melhor // o problema é que / com colegas / é sempre complicado ter um sentido crítico // ninguém quer ofender ninguém / ninguém quer que a outra pessoa tenha uma nota má // acaba por ser uma situação um bocadinho constrangedora // mas / para mim / foi muito útil ouvir o que a outra colega tinha para dizer das minhas aulas //

I₂₇ - vamos passar / então / para o ponto seguinte // que se refere ao texto oficial das competências essenciais para o ensino da língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico //

EB₂₇ - “ no 1º ciclo / as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira // a sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes //”

I₂₈ - como é que tem construído ou seleccionado os materiais com vista ao desenvolvimento das competências referidas na citação lida?

EB₂₈ - eu acho que / são culturas diferentes // ensinar Inglês a uma turma de portugueses // é muito difícil tentar aproximá-los de uma cultura estrangeira // Isto não quer dizer que não se tente // mas o mais importante é começar por encontrar os pontos em comum nas duas culturas // tentar associar // o que é que os portugueses têm / o que é que os ingleses têm // fazer com que eles não sintam que é uma língua completamente estranha / tentar que eles associem // *chair* a cadeira // fazê-los ver que eles não falam uma língua completamente estranha // dizem o que nós dizemos / mas de maneira diferente // e é isso que / na minha opinião / se deve tentar fazer // aproximá-los // inicialmente encontrar os pontos comuns / depois / mais tarde / falar sobre a cultura britânica // mas / neste nível / não acho que seja necessário dar-lhes informações exageradas no que toca à cultura britânica // e distanciá-los de tal forma da cultura portuguesa que eles fiquem a pensar que os ingleses são completamente diferentes de nós

/ a língua é completamente // *como é que nós vamos perceber isto? como é que nós vamos entender?* começar por detectar pontos em comum / ensiná-los a pronunciar as palavras / ensiná-los a gostar de pronunciar as palavras // a pronúncia é muito diferente da nossa e é muito difícil para eles // dar-lhes o prazer de falar Inglês / de pronunciar // e depois / com calma / ir introduzindo os pontos divergentes da cultura britânica //

I₂₉ - como já reflectimos no 1º protocolo “*entende-se por competência plurilingue uma competência que / diferente de uma competência monolingue / não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo / dinâmica / heterogénea / composta / desequilibrada / onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais*” – com vista ao desenvolvimento desta competência / como é que tem articulado todo o processo de construção / utilização e avaliação dos materiais?

EB₂₉ - quando se tenta aprender uma língua estrangeira não se espera que seja perfeita // daí eu conseguir falar Inglês perfeitamente! no que toca aos materiais / eu tentei seleccionar a matéria que eu achei mais importante / que para eles seria mais fácil / que ficaria mais no ouvido // quando eu dei a segunda música / muitos deles não conseguiam pronunciar *head / shoulders / knees and toes* / mas tentavam e saíam sons parecidos // eu não os tentei corrigir / tentei / antes / que eles chegassem lá naturalmente // eles foram para casa praticar // associaram o som com a palavra escrita e // são coisas que eles nunca mais esquecem // nos materiais tem que se ter esse cuidado // temos que deixar lá as coisas importantes / que nós queremos que eles se lembrem // eles ficaram com a capinha / com as palavras / com os desenhos // as coisas que eu / realmente / achei que eles deviam aprender estavam nos materiais // eu falava imenso nas aulas de Inglês / tinha que falar em Inglês / então falava / falava / falava // eu sabia perfeitamente que eles não me estavam a entender / mas iam aprendendo // e o que eu queria // o “sumo” da aula estava nos materiais // era isso que eu queria que eles retivessem //

I₃₀ - quais são as lacunas que ainda sente durante a construção / utilização e avaliação dos materiais?

EB₃₀ - gostava de ter mais jeito para desenho!

I₃₁ - mas consegue contornar essa questão com uma fotocopiadora!

EB₃₁ - sim / hoje em dia // com umas montagens // se eu tivesse mais jeito para trabalhos manuais tenho a certeza que as aulas poderiam melhorar imenso // em vez de levar um simples cartaz podia levar outro tipo de materiais //

I₃₂ - é esta a dificuldade que mais sente?

EB₃₂ - sim / sim! normalmente opto por levar cartazes com desenhos fotocopiados // tenho sempre cuidado / muito cuidado / por levar coisas apelativas // é claro que às vezes olho e digo: *poderia ter feito melhor!* mas tento ter o máximo cuidado a fazer o material // principalmente para dar Inglês a crianças tão novas / se não se leva material apelativo / apelativo / mas que dê para trabalhar / porque não interessa nada ter ali um painel lindíssimo / todo colorido / quando eles não podem tocar //

I₃₃ - para terminar gostaria de lhe perguntar o que é que acha que ainda não foi feito na sua formação inicial e ainda devia ser feito para o desenvolvimento das competências atrás referidas?

EB₃₃ - <Ind> gostava que houvesse algum tipo de formação aqui na escola // gostava que houvesse aqui uma acção de formação sobre o plano educativo da escola e o projecto curricular de turma / porque eu não sei o que é // no que toca // preparam-nos muito bem para leccionar / mas depois esquecem-se que um professor tem que se dar aos alunos // tem que haver uma ligação / tem que haver um contacto // e para haver esse contacto tem que haver compreensão // e / muitas das vezes / esquecem-se de nos avisar / durante quatro anos que aqui estamos / que // *tu vais passar um ano inteiro com uma turma e depois vais-te afeiçoar à turma e / no final do ano / tens que os deixar* // e depois quando isto acontece / nós ficamos desprotegidos / não são só os alunos que ficam desprotegidos / nós também ficamos // eu fiquei muito triste por deixar aquela turma // acho que nas aulas de prática pedagógica ou até mesmo didáctica / devia haver // devíamos falar um bocadinho dos professores e dos alunos como seres humanos // dizem-nos que vamos ter turmas muito complicadas / mas se eu encontrar um aluno com problemas eu não sei como é que vou agir // se calhar nos dois ou três primeiros casos vou estranhar / não sei como é que vou reagir // acho que deviam dar mais importância a isso / à relação humana //

I₃₄ - e em relação às outras dimensões? o que acha que ainda não foi feito?

EB₃₄ - desde o início do curso que nos têm andado a preparar e / hoje em dia / dizem que o professor é um eterno aluno // tem que viver num processo de aprendizagem constante / temos que evoluir constantemente // mas depois / tirando a Escola Superior de educação / não tem qualquer tipo de formação // eu nunca fui a uma acção de formação // palestras são as que acontecem aqui no auditório // acho que deviam dar mais importância a isto // deviam / desde cedo / encaminhar os alunos para as acções de formação realizadas nas escolas //

I₃₅ - quer referir mais alguma coisa em relação a esta questão?

EB₃₅ - não //

I₃₆ - então / para terminar queria que me indicasse qual a experiência / ou quais as experiências mais marcantes para o desenvolvimento destas competências?

EB₃₆ - a prática pedagógica este ano / para mim / foi importantíssima // principalmente / porque me liguei àquela turma de uma forma que não estava à espera // e mesmo a cooperante foi / simplesmente / fantástica // tratou-me quase como uma filha // aconteceu tanta coisa este ano / aprendi tanto com eles / e o melhor / o que me deixou mais feliz e motivada é sentir que aprenderam qualquer coisa comigo // foi uma experiência muito enriquecedora / porque apercebi-me que / afinal / nós não somos obrigados a ser perfeitos / não somos obrigados a // a saber tudo e não somos obrigados a manter-nos afastados // podemos / perfeitamente / dar-nos com a turma / podemos brincar com eles // foi uma experiência muito / muito boa // fiquei muito contente // e tive imensa pena de os deixar //

I₃₇ - portanto / aquilo que a marcou mais / até agora / foi //

EB₃₇ - foi esta prática pedagógica! sem dúvida! // saber que encontrei o meu lugar naquela turma / saber que consegui chegar a todos // foi muito bom!

I₃₈ - muito bem // ficamos por aqui //

ANEXO 13

2º Protocolo verbal do estagiário C

ProtV/2 - EC

I₁ - relembro as dimensões do desenvolvimento profissional // a primeira dimensão // dimensão pessoal / social / ética e deontológica // pedia-lhe que lesse a definição que consta do protocolo //

EC₁ - nesta dimensão o estagiário deve evidenciar abertura ao outro / manifestar equilíbrio emocional / assim como capacidade relacional e de comunicação nos diferentes contextos profissionais // deve actuar de acordo com princípios e valores éticos e deontológicos da profissão e revelar sentido de responsabilidade / pontualidade / disponibilidade / espírito de iniciativa e entusiasmo pela profissão //

I₂ - tendo em conta esta dimensão / que critérios tem utilizado para a construção e utilização dos materiais?

EC₂ - tenho tido o cuidado de / ao utilizar um material / ter em atenção os alunos que tenho à minha frente // por exemplo / este ano arrisquei a dar a família / arrisquei porque não sabia se todos os alunos tinham pai e mãe // tenho o cuidado de ver se os materiais estão de acordo com aquilo que é necessário para cada aula //

I₃ - a turma que teve este ano // era heterogénea ou homogénea?

EC₃ - era muito heterogénea //

I₄ - e como é que agia ou reagia perante essas diferenças?

EC₄ - nós sabíamos que era heterogénea / mas dentro do contexto de sala de aula não se encontravam muito essas diferenças // por exemplo / tinha um aluno que era cigano / dois ou três alunos com problemas de hiperactividade // mas dentro da sala de aula acho que estavam todos no mesmo pé de igualdade //

I₅ - não teve que alterar o seu comportamento +

EC₅ - não // às vezes / em relação aos mais hiperactivos / não podia brincar tanto com a turma toda / porque sabia que esses iam começar a trepar um bocadinho durante a aula // de resto não tive qualquer tipo de problema / nem tive que fazer nenhuma alteração da forma de dar as aulas //

I₆ - relativamente à segunda dimensão / dimensão de integração e participação no Sistema educativo / na escola e na comunidade //

EC₆ - para o desenvolvimento desta dimensão o estagiário deverá participar na construção / desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola / do projecto curricular de escola e dos projectos curriculares das turmas em que esteja envolvido //

colaborar com todos os intervenientes no processo educativo favorecendo / assim / relações de respeito mútuo e de cooperação //

I₇ - participou em actividades da escola ou projectos da escola onde leccionou?

EC₇ - não // não tivemos acesso a nenhum projecto da escola // as actividades eram à sexta feira da parte da manhã / e à sexta de manhã nós tínhamos aulas / depois porque apenas com uma hora de aula por semana não deu para estar em contacto com o projecto educativo da escola e com os projectos curriculares das turmas // foi só dar uma hora de aula e vir embora // não tivemos oportunidade de desenvolver esta dimensão / este ano foi muito complicado // no ano passado // também era uma manhã inteira // fomos a uma visita de estudo com os miúdos / fomos ver filmes / ajudámos um bocadinho nessas coisas // mas este ano não deu mesmo para nada //

I₈ - quando terminar o estágio / quando terminar o seu curso // sente que vai participar / acha que vai participar + como é que se sente em relação a isso?

EC₈ - vou participar e vou ter vontade de participar // dá muito trabalho / sair com eles da escola // mas sinto que quando acabar o meu curso vou dar muita importância a isso // acho que é bom os alunos saírem da escola / verem outras coisas / trabalharem sobre assuntos que não estão directamente ligados com as aulas / mas ajudam // e estes projectos são bons // trabalhar para um só projecto com as disciplinas todas é muito engraçado //

I₉ - em termos de intervenientes com que lidou durante o estágio // foram só os alunos e a professora ou teve oportunidade de lidar com outras pessoas?

EC₉ - só com as auxiliares da acção educativa / com a professora e com os alunos // com os pais não // nunca me cruzei com nenhum pai //

I₁₀ - passando para a próxima dimensão // dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida //

EC₁₀ - o estagiário deverá entender o seu processo de formação como um projecto de que é o principal responsável e que se desenvolve ao longo da vida // o seu percurso de formação desenvolver-se-á a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas e experiências // integrará na sua reflexão aspectos de natureza ética e deontológica da profissão / avaliando as implicações das suas atitudes e decisões // isto era aquilo que eu falava à bocadinho // quando terminar o meu curso não estarei minimamente preparado para dar aulas / tenho que trabalhar todos os dias para dar a aula do dia seguinte / e aprender muito +

I₁₁ - em termos de Inglês no 1º ciclo / como é que tem sido encorajado para reflectir sobre o que acredita / ou sobre aquilo que tem feito?

EC₁₁ - eu acho que é fundamental o ensino do Inglês logo nos primeiros anos // eu até acho que o Inglês devia ser dado logo no primeiro ano e no ciclo entrar já com duas línguas // Isto porque cada vez mais são precisas duas línguas estrangeiras // uma pessoa a dar as aulas como eu dei sente-se encorajado pelos próprios alunos / pelo gosto que eles têm pelo Inglês // uma pessoa passa por eles na rua e eles: *olha o professor de Inglês!* – Isto mostra que eles têm um carinho especial pelo Inglês! é uma recompensa para mim // é chegar ao fim do ano e ver que o trabalho foi bom //

I₁₂ - relativamente à quarta dimensão // do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem //

EC₁₂ - pretende-se que o estagiário desenvolva competências no âmbito do domínio dos saberes / assim como da conceptualização / execução e avaliação da acção pedagógico-didáctica //

I₁₃ - no âmbito desta dimensão / qual o papel que a construção / utilização e avaliação dos materiais tem tido? acha que todo este processo contribui para o seu desenvolvimento profissional?

EC₁₃ - sim / contribui por mais que não seja para detectar os erros // aqueles pequenos erros // nós ao prepararmos uma aula pensamos que a aula vai ser de uma maneira / mas chegamos lá e / às vezes / tem que se alterar quase a aula toda // a avaliação ajuda-nos a ver onde é que errámos ou para vermos como é que havemos de preparar a aula seguinte //

I₁₄ - e durante a construção dos materiais / também pensa um bocadinho como é que +

EC₁₄ - eu não sou de fazer muito material // prefiro fazer pouco e bom! / a preparação para as aulas de Inglês tem que ser muito maior do que para as aulas de português //

I₁₅ - neste ponto da sua formação inicial / já se sente mais preparado para construir / utilizar e avaliar os materiais para o ensino do Inglês?

EC₁₅ - eu acho que sim // sim cada vez mais vontade de fazer material e de aplicar material / porque às vezes há ideia que surgem // e quando os materiais dão resultado uma pessoa continua a fazê-los / quando não dão resultado uma pessoa tem que alterar um bocadinho os materiais // eu acho que este tempo de prática pedagógica me ensinou muito sobre como fazer e como utilizar os materiais //

I₁₆ - sente que houve uma evolução? desde o início do ano?

EC₁₆ - sim / sim // mesmo em termos de trabalhos manuais // no início não tinha muito jeito / mas agora já estou a melhorar um bocadinho //

I₁₇ - durante as aulas que deu / que materiais é que utilizou?

EC₁₇ - cartazes / todas as aulas levava um cartaz // depois deixava lá o cartaz para eles verem / durante uma ou duas semanas // usava fichas para eles arquivarem nas capas // *flashcards* / jogos // acho que foi basicamente isto // levei uma ou duas vezes cassetes com música // foi isso que levei // pensei em fazer um *powerpoint* / mas achei que com aquela turma era capaz de não ser muito aconselhável //

I₁₈ - já começou de me responder a pergunta que lhe vou colocar a seguir // que outros materiais pensa vir a utilizar? ou gostaria de vir a utilizar?

EC₁₈ - o computador // acho que dar uma aula em *powerpoint* // também poderei vir a utilizar a televisão e o vídeo // acho que os filmes têm coisas engraçadas / e eles fixam muito a ver e a ouvir //

I₁₉ - o que é que julga que tem aprendido e que vai continuar a aprender a partir dos materiais?

EC₁₉ - primeiro tenho que fazer uma pesquisa a nível da internet / a nível de livros e às vezes encontram-se coisas novas / ou então coisas que já sabíamos / mas que estavam esquecidas // deste modo relembramos um pouco do que já aprendemos // Isto já é um bom contributo que os materiais nos dão a nós //

I₂₀ - durante o processo de construção / utilização e avaliação dos materiais quais julga serem as competências que desenvolve em si próprio?

EC₂₀ - desenvolvo o Saber / o domínio do Saber // a maneira como faço o plano da aula / tenho que ter os materiais em coerência com a aula // e acho que são as duas coisas mais importantes //

I₂₁ - no fim de cada aula tinha que preencher uma grelha de avaliação / achava importante este procedimento?

EC₂₁ - a grelha eu não achava muito importante / mas depois nos tínhamos um espaço para comentários // se calhar / na parte dos comentários dava mais para nós escrevermos o que achávamos da aula // por vezes os tópicos da grelha não iam ao encontro daquilo que nós queríamos // mas mesmo assim eu era obrigado a pensar / a pensar nas aulas dadas // ver onde é que falhei / onde é que não falhei // às vezes havia coisas que eu não me apercebia //

I₂₂ - daí é que vem a questão seguinte // também era hetero-avaliado por um colega // acha esta hetero-avaliação importante?

EC₂₂ - mais ou menos // uma pessoa // estando todos no mesmo barco / e estando a supervisora a ouvir a avaliação // e foi o que aconteceu com os meus colegas // não vamos falar mal / se calhar fazemos uma pequena crítica / daquelas que não magoam ninguém e depois falamos sempre bem do colega //

I₂₃ - nem sempre era dito o verdadeiro +

EC₂₃ - nem sempre era o verdadeiro // era mais com o coração do que com a cabeça!

I₂₄ - passávamos / então / para o texto oficial das competências essenciais para o ensino da língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico //

EC₂₄ - *no 1º ciclo / as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira // a sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes //*

I₂₅ - de acordo com esta citação e com a tal empatia que pretendemos que os alunos criem com a língua estrangeira / como é que tem construído e utilizado os materiais?

EC₂₅ - o mais apelativos possível // para chamar à atenção / para eles gostarem mesmo // algo que eles gostem de olhar e observar // eles ao acharem um cartaz bonito também vão achar o que está lá escrito bonito / então aí já vai haver mais afectividade pela língua Inglesa //

I₂₆ - e em termos de utilização // como é que costuma proceder habitualmente?

EC₂₆ - tento trabalhar com eles o cartaz / muitas das vezes utilizava só imagens e depois distribuía os nomes e eles tinham que os colar no quadro / outras vezes tinham os nomes afixados e dava-lhes as imagens para colar // tirava o mais possível no cartaz // eles gostavam muito deste tipo de actividades / mais do que chegar só ali e ler o cartaz //

I₂₇ - acha / então / que os materiais são um elemento importante para contribuírem para essa relação afectiva com a língua estrangeira?

EC₂₇ - são // principalmente para dar Inglês // o Inglês é preciso ser dado com materiais apelativos //

I₂₈ - continuando o nosso protocolo // vamos recordar a definição de competência plurilingue //

EC₂₈ - *entende-se por competência plurilingue uma competência que / diferente de uma competência monolíngue / não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo / dinâmica / heterogênea / composta / desequilibrada / onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais //*

I₂₉ - tendo consciência da definição de competência plurilingue // como articula todo o processo / da construção / utilização e avaliação dos materiais / com o desenvolvimento desta competência?

EC₂₉ - relativamente às matérias a dar / temos que começar do mais simples para o mais complexo // os materiais têm que estar em coerência com aquilo que vamos dar //

I₃₀ - quando pensa naquilo que vai dar / quais os cuidados que tem?

EC₃₀ - tenho que saber o que é que vou por em cada cartaz // o cartaz deve ser a súmula da aula // deve ter os pontos mais importantes do que foi dado na aula // tenho sempre o cuidado de encontrar os aspectos mais importantes de cada aula //

I₃₁ - acha que / deste modo / contribui para o desenvolvimento desta competência?

EC₃₁ - sim / sim //

I₃₂ - e quais as dificuldades que ainda sente durante o desenrolar deste processo?

EC₃₂ - na utilização não sinto dificuldades / porque como sou eu que faço os materiais já sei como é que os vou utilizar / mas / às vezes / tenho problemas em encontrar os aspectos mais importantes //

I₃₃ - em termos culturais / tem alguma preocupação? estabelece alguma comparação entre a cultura portuguesa e a inglesa?

EC₃₃ - mais a nível das festas / quando dei o natal / quando dei o S. valentim e a páscoa // tentei mostrar um bocadinho quais eram os hábitos ingleses //

I₃₄ - e acha que os materiais o ajudaram a atingir esses objectivos?

EC₃₄ - sim / os materiais também ajudaram! eu não me sinto muito bem a dar festividades //

I₃₅ - não gosta?

EC₃₅ - gosto / mas não as consigo transmitir //

I₃₆ - e acha que os materiais o ajudaram?

EC₃₆ - sim / sem dúvida!

I₃₇ - e acha que eles ficaram com uma noção das diferenças +

EC₃₇ - sim / por exemplo aquele cartaz que eu levei para dar o natal / que tinha a imagem da mesa com as coisas por cima // eles comentaram: *ah!* / *mas isto nós não temos cá!* – eles fizeram logo a comparação //

I₃₈ - recuando um pouco para as quatro dimensões de que falámos no início do protocolo // o que é que acha que ainda não foi feito e ainda devia ser feito para o desenvolvimento dessas competências?

EC₃₈ - devia arranjar-se forma do estágio ser uma evolução // uma hora por semana é pouco / não dá para conhecer bem os alunos / para saber quais as suas necessidades // o estágio devia ser mais horas //

I₃₉ - para concluir // gostaria que me dissesse qual a experiência / ou as experiências / que mais o marcaram durante este ano / para o desenvolvimento destas dimensões?

EC₃₉ - eu acho que o mais marcante são as aulas da prática pedagógica // é tentar colocar em prática toda a teoria que adquirimos até à data // outras coisa importante foi observarmos aulas dos nossos colegas / apesar de só terem sido três vezes / foi bom / porque / ou vamos buscar lá uma ideia / ou vamos ver o que é que eles fazem que nós não fazemos / isto é muito importante //

I₄₀ - quer acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

EC₄₀ - não / está tudo!

ANEXO 14

2º Protocolo verbal da estagiária D

ProtV/2 - ED

I₁ - pedia-lhe que se pronunciasse sobre a primeira dimensão de desenvolvimento profissional / a dimensão pessoal / social / ética e deontológica // pedia-lhe para ler a definição / só para recordar a que é que nos referimos quando falamos nessa dimensão //

ED₁ - nesta dimensão o estagiário deve evidenciar abertura ao outro / manifestar equilíbrio emocional / assim como capacidade relacional e de comunicação nos diferentes contextos profissionais // deve actuar de acordo com princípios e valores éticos e deontológicos da profissão e revelar sentido de responsabilidade / pontualidade / disponibilidade / espírito de iniciativa e entusiasmo pela profissão //

I₂ - portanto / esta é uma das dimensões que se pretende que os estagiários desenvolvam durante a sua formação inicial // tendo em conta esta definição que leu / queria que me dissesse quais são os critérios que tem utilizado para a construção e utilização dos materiais ? com vista à abertura ao outro / com vista às diferenças sociais e culturais +

ED₂ - nos meus materiais eu tinha que ter um grande cuidado! até tendo em conta a turma que tinha // eu tinha que levar cartazes muito simples / com muito pouca informação / cores apelativas / quase cores berrantes / porque senão + tinha que ser algo que lhes captasse a atenção e que eles ficassem interessados e / quanto mais não seja / só em saber porque é que aquilo estava ali // na elaboração dos materiais tinha isso em conta / e tinha também em conta o meio de alguns deles // o tipo de crianças que eram //

I₃ - que género de turma é que tinha?

ED₃ - era uma turma nada homogénea // havia alunos com alguma discrepância de idades / havia também aqueles que queriam ser os líderes da turma / e queriam impor isso à força / e impunham // aliás / qualquer coisa que eles tinham para resolver era mesmo resolvido à força / era ao pontapé + havia dois ou três que eram bem comportados / mas a maioria não era //

I₄ - como é que reagia face a essas diferenças sociais que provocavam conflitos entre os alunos?

ED₄ - no início / quando eles começavam a querer falar mais alto que eu / eu tentava elevar a minha voz / mas isto não funcionava / como é lógico! então comecei a adoptar uma medida que era sentar-me no estrado / calar-me à espera que eles acalmassem // só assim é que acalmavam // por mais 5 ou 10 minutos!

I₅ - teve que diversificar métodos e estratégias para os acalmar e para os motivar / não é?

ED₅ - muito!

I₆ - isso reflectiu-se nos materiais que construiu?

ED₆ - completamente! eu nas últimas aulas levei pouquíssimo material / apenas uma ficha informativa / e levei-os para o recreio // por exemplo / a aula dos desportos / foi dada no recreio // em vez de dar 7 ou 8 só dei 4 ou 5 / mas só o facto de eles andarem a correr / andarem a jogar futebol acalmava-os // era assim que eles gostavam / era assim que eles aprendiam //

I₇ - relativamente à segunda dimensão / dimensão de integração e participação no sistema Educativo / na escola e na comunidade //

ED₇ - para o desenvolvimento desta dimensão o estagiário deverá participar na construção / desenvolvimento e avaliação do projecto Educativo da escola / do projecto curricular de escola e dos projectos curriculares das turmas em que esteja envolvido // colaborar com todos os intervenientes no processo Educativo favorecendo / assim / relações de respeito mútuo e de cooperação //

I₈ - eu começava por lhe perguntar se durante o período da prática pedagógica participou em projectos da escola onde estava a leccionar?

ED₈ - não // limitei-me a dar aulas!

I₉ - pensa que / quando acabar o estágio / quando acabar o curso / quando estiver já no mundo de trabalho vai ter vontade e vai / então / participar nos projectos curriculares de turma e no projecto Educativo da escola?

ED₉ - eu acho que sim / porque acho que só com a cooperação de todos os professores nestes projectos é que / realmente / se conseguem mudar as coisas / evoluir um bocadinho //

I₁₀ - em termos de intervenientes do processo educativo / quais foram os intervenientes com que lidou durante o estágio?

ED₁₀ - não tive qualquer contacto com os pais e com os funcionários // com a própria professora deles também não // era mais a professora que estava a assistir à minha aula / como era extra curricular não era a própria professora deles //

I₁₁ - foi só com os alunos e com essa professora que ia assistir às aulas +

ED₁₁ - sim / basicamente //

I₁₂ - passando para a terceira dimensão / do desenvolvimento profissional ao longo da vida //

ED₁₂ - o estagiário deverá entender o seu processo de formação como um projecto de que é o principal responsável e que se desenvolve ao longo da vida // o seu percurso de formação desenvolver-se-á a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas e

experiências // Integrará na sua reflexão aspectos de natureza ética e deontológica da profissão / avaliando as implicações das suas atitudes e decisões //

I₁₃ - como é que acha que tem sido encorajada a reflectir não só sobre aquilo que sabe mas também em relação ao que acredita face ao ensino do Inglês no 1º ciclo?

ED₁₃ - eu acho que há sempre conversas / tanto entre professores e alunos / como só entre alunos / entre colegas de estágio // e este ano como estagiámos sozinhos temos mais a tendência para falar uns com os outros sobre o que se fez / se correu bem ou não // com os professores também falamos / pode até nem se a nossa supervisora / mas qualquer professor que sabemos que já passou por uma situação idêntica // eu acho que nesse aspecto evolui muito desde o princípio do ano até ao fim // porque tive que adoptar estratégias muito diversificadas / estratégias que eu nem imaginava // e acho que nisso / tanto os meus professores como os meus colegas me ajudaram bastante //

I₁₄ - considera / então / que o balanço foi positivo?

ED₁₄ - sim / foi muito positivo //

I₁₅ - passemos / então / à quarta dimensão / dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem //

ED₁₅ - pretende-se que o estagiário desenvolva competências no âmbito do domínio dos saberes / assim como da conceptualização / execução e avaliação da acção pedagógico-didáctica //

I₁₆ - de acordo com esta dimensão / qual é o papel que a construção / utilização e avaliação dos materiais tem tido?

ED₁₆ - no princípio pensava nos materiais que ia utilizar porque tinha mesmo que ser / só com o decorrer das aulas é que me vim a aperceber que só eu mesma / avaliando os meus próprios materiais / é que os podia melhorar // e / se aquilo resultou / resultou porquê; se não resultou / porque é que não resultou // e vamos tentar mudar isso / ou vamos tentar melhorar //

I₁₇ - em termos de utilização +

ED₁₇ - muitas vezes fiz materiais e não os utilizei // outras vezes também tive que improvisar materiais à última da hora //

I₁₈ - porquê?

ED₁₈ - porque planifiquei a aula de uma certa maneira / mas quando lá cheguei / ou porque eles estavam mais agitados / ou porque eles estavam mais calmos do que aquilo que eu esperava / as coisas não iam funcionar // então / tinha que inventar / de repente / duas ou três actividades / ou tinha que as retirar //

I₁₉ - tem que improvisar na altura +

ED₁₉ - sim / muito // eu tive que fazer muito improvisado durante este ano //

I₂₀ - e acha que os materiais facilitam +

ED₂₀ - facilitam / facilitam / porque // até houve uma aula em que eu / em vez de levar 4 jogos levei 7 ou 8 // eram jogos muito curtos / mas só o facto de estar sempre a mudar de jogo e o facto de eles estarem sempre a participar em jogos diferentes // isso funcionou //

I₂₁ - e neste momento / já se sente mais preparada para construir / utilizar e avaliar os materiais / relativamente ao início do ano?

ED₂₁ - já // agora já consigo elaborar materiais e ter uma maior segurança na utilização deles // já consigo explorar os materiais mais a fundo // se calhar agora posso utilizar menos materiais / mas sei explorá-los melhor // coisa que no princípio do ano não conseguia //

I₂₂ - como é que acha que adquiriu essa competência?

ED₂₂ - foi mesmo com a prática // foi mesmo com a prática e mesmo depois chegar a casa ou ir no autocarro e ir a pensar como correu a aula e como é que iria preparar a próxima // como é que poderia ter corrido se tivesse alterado as coisas //

I₂₃ - que materiais é que usou durante a sua prática pedagógica?

ED₂₃ - os materiais que mais usei foram os cartazes // usava imagens / bastante coloridas / sempre // tinham que ser coisas bastante coloridas // tentei utilizar a cassete de vídeo / também // o computador / e mais que isso // não utilizei mais nada //

I₂₄ - e que outro tipo de materiais gostaria de vir a utilizar?

ED₂₄ - talvez // com estas idades assim / mesmo até no 5º e 6º ano / uma coisa que eles nos incentivam muito a usar é o retroprojector // mas acho que não dá // se calhar os slides / os slides // eles adoram essas coisas // é algo a que eles não estão muito habituados / e qualquer coisa a que eles não estejam adequados já é bom para eles se motivarem // fora isso / são as cassetes de vídeo que eu já vi que resultam // e tudo aquilo que não os restrinja à sala de aula // agora o quê // depende do tema / da escola e da turma / claro!

I₂₅ - o que é que julga que tem aprendido e vai continuar a prender a partir dos materiais?

ED₂₅ - se uma pessoa parte do princípio que cada turma é uma turma / não há turma iguais / não há mesmo // provavelmente os materiais que eu usei este ano não os vou poder utilizar da mesma maneira para o ano que vem // até posso utilizar os mesmos materiais / mas terei que os explorar de maneira diferente do que fiz este ano // acho que

uma pessoa / nesse aspecto / está sempre a aprender // tem que estar sempre a elaborar novas estratégias / novas formas de fazer materiais / novos materiais // eu acho que nunca vou conseguir chegar a um ponto e dizer: *este material dá para tudo! dá para todas as minhas turmas* //

I₂₆ - tem que o adaptar?

ED₂₆ - sempre!

I₂₇ - a maneira como utiliza o material tem que ser adaptada?

ED₂₇ - sim //

I₂₈ - e acha que durante o estágio aprendeu a adaptar os materiais que construía?

ED₂₈ - aprendi / aprendi bastante // pelo menos eu / em mim / notei uma grande evolução nesse aspecto //

I₂₉ - quais julga serem as competências que sente que desenvolve em si própria durante o processo de construção e utilização dos materiais?

ED₂₉ - a capacidade de improviso foi a competência mais desenvolvida / sem dúvida nenhuma // e as aulas que melhor correram foram aquelas que eu não estava à espera e / qualquer coisa que saía de improviso resultava! mas aprendi também a utilizar com mais segurança os materiais // só o facto de serem criados por mim / eu saber o propósito daquilo // eu senti-me mais segura comigo mesma // foi mesmo a segurança / a capacidade de improvisação e a capacidade de os utilizar // mediante aquilo que me ia aparecendo na turma //

I₃₀ - no fim das aulas a helena tinha que preencher uma grelha de avaliação // achava importante esse momento de auto-avaliação do seu desempenho?

ED₃₀ - muito sinceramente achava que era mais uma burocracia para o dossier do estágio / porque eu não precisava de preencher aquelas grelhas para pensar na aula que dei // porque acho que qualquer pessoa que vai dar uma aula / mesmo que de uma forma inconsciente / quando sai da aula vem sempre a pensar naquilo que deu // ou vai acabar por comentar isso com alguém // todos os aspectos que lá estavam descritos para nós preenchermos eu acho que todos nós acabamos por pensar neles e não era necessário haver uma grelha para as pessoas verem como é que a aula correu // e mais / tendo que classificar / bom / muito bom / suficiente / suficiente menos // isso é complicado / muito complicado // aquilo que é bom para mim pode ser suficiente ou muito bom para outra pessoa // é muito subjectivo // para mim era mesmo uma coisa que eu tinha que fazer / porque tinha que colocar no dossier // eu acabava por pensar nisso tudo sem

preencher a grelha // a grelha não me acrescentou muito // foi mesmo só uma formalidade para depois ter que entregar à supervisora //

I₃₁ - nas aulas observadas estava um colega ou uma colega que depois / na reflexão / fazia uma hetero avaliação do seu desempenho // achava importante esta hetero avaliação?

ED₃₁ - sim / bastante // porque / para além de ser uma pessoa que também está a desempenhar o mesmo papel que eu / sabe muito melhor o que é que nós estamos a sentir quando estamos lá à frente e quando estamos a ser observados // está mais atento a certos pormenores que eu não estou e que professora supervisora também não está / porque / neste momento / não está na pele de aluna // então // era óptimo / poder ser avaliada por um colega // tinha mais valor para mim // foi pena não ter sido durante todo o ano // porque nós depois falamos sempre / mesmo sobre coisas que não se vão dizer à supervisora //

I₃₂ - acha / então / que a hetero avaliação contribuía para o seu desenvolvimento profissional +

ED₃₂ - bastante //

I₃₃ - mais do que o preenchimento das grelhas +

ED₃₃ - muito mais!

I₃₄ - vamos passar para o ponto seguinte do protocolo / ponto este que faz referência ao texto oficial das competências essenciais para o ensino da língua estrangeira no 1º ciclo // pedia-lhe para ler essa pequena citação //

ED₃₄ - *no 1º ciclo / as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira // a sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes //*

I₃₅ - de acordo com esta citação perguntava-lhe como é que tem construído ou seleccionado e utilizado os materiais com vista ao desenvolvimento destas competências?

ED₃₅ - eh! // é complicado / porque os materiais que são construídos têm todos um objectivo // por muito que a informação que lá está não seja assimilada por completo pelos alunos pelo menos alguma coisa fica // e acho que em todos os materiais que construímos está inerente esta competência / criar o gosto nos alunos pelo Inglês / neste caso o Inglês // pelo menos criar-lhes curiosidade para que no ano seguinte comecem as aulas com outro ânimo // o que eles gostam mais neste aspecto e acho que os sensibiliza mais para isso é através de músicas // e ter os desenhos que vão associando ao que vão

ouvindo // desperta-lhes o interesse // Isto passou-se comigo e com todos os meus colegas // os materiais que construímos e a forma como eram explorados os alunos pediam para saber mais sobre isto ou sobre aquilo // eu acho que isto é óptimo e muito positivo //

I₃₆ - e em termos culturais e sociais? quando construiu e utilizou os materiais teve algum cuidado em transmitir um pouco da cultura Inglesa?

ED₃₆ - muito sinceramente eu não dei muitos conteúdos em que se pudessem abordar esses temas // um tema em que podíamos sensibilizar para o aspecto cultural podia ser a comida / mas eu não dei a comida // eu tinha que ter muito cuidado nos temas que escolhia e não liguei muito a esse aspecto cultural //

I₃₇ - em termos de festividades // não sei se deu o natal ou a Páscoa +

ED₃₇ - dei / dei o natal / foi uma das aulas observadas // dei o natal / dei a Páscoa / dei o St. Valentines // só nestas aulas é que se consegui transmitir alguma coisa que / realmente // na aula do S. Valentim / uma das coisas que eles não conheciam eram as quadras // na aula da Páscoa é que eu fiz um jogo que cá não se faz e que se faz muito em Inglaterra // que é o jogo de esconder os ovos no jardim // eu fiz isso no recreio / escondi os ovos pelo recreio // de resto // foi só isso //

I₃₈ - passando para o último ponto do protocolo // esse ponto faz referência à competência plurilingue //

ED₃₈ - entende-se por competência plurilingue uma competência que / diferente de uma competência monolingue / não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo / dinâmica / heterogénea / compósita / desequilibrada / onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” //

I₃₉ - de acordo com esta competência / como é que acha que tem articulado todo o processo / desde a construção / passando pela utilização e a posterior avaliação dos materiais?

ED₃₉ - eu acho que todos os materiais são elaborados tendo em vista o desenvolvimento desta competência plurilingue // só o facto de nos dizerem para falarmos o mínimo em português durante as aulas // eu acho que isso já é trabalhar para esta competência // nas crianças / o facto de estarem / desde cedo / em contacto com duas línguas diferentes também já é óptimo e também já lhes dá a matéria prima que eles necessitam para o ano partirem para coisas mais complexas //

I₄₀ - e em termos de materiais? acha que os materiais contribuíram / de alguma maneira / para o desenvolvimento dessa competência? teve esse cuidado na maneira como construiu e como utilizou esses materiais?

ED₄₀ - eu acho que sim / eu acho que sim // quanto mais não seja tendo como objectivo que os alunos compreendessem o que lá estava escrito / e então tinha que haver um cuidado muito grande com os materiais // e / tal como eu já disse / acho que os materiais trabalham para isso / para o desenvolvimento da competência plurilingue // ou / pelo menos / para tentar desenvolver / numa primeira instância / essa competência //

I₄₁ - quais as lacunas que ainda sente durante o desenrolar deste processo e como pensa vir a ultrapassá-las?

ED₄₁ - eu acho que há sempre lacunas // há sempre coisas que // quanto mais não seja pequenos pormenores que nós nos apercebemos / só para nós / que podiam ser melhorados // acho que só com a prática / só com o trabalho no terreno é que nós podemos ir evoluindo nesse aspecto // ao longo do ano fui constatando que tinha algumas lacunas e fui tentando melhorar / mas nunca cheguei ao material perfeito // lá está // há sempre qualquer coisa que não funciona / há sempre qualquer coisa que está mal / há sempre qualquer coisa que está inadequado ao tema ou à forma como a turma se encontra naquele momento // só mesmo com a prática / só mesmo o contacto com turmas diferentes / com alunos diferentes é que vou tentar melhorar isto / ou adaptar aquilo // mas acho que vou encontrar sempre lacunas nos materiais //

I₄₂ - mas / neste momento / em que aspectos concretos sente lacunas?

ED₄₂ - de uma forma concreta // um cartaz que seja uma cartolina inteira // não consigo fazer a disposição das coisas todas nesse cartaz // não consigo encontrar o sítio certo para as coisas //

I₄₃ - é mais a parte gráfica / então?

ED₄₃ - sim / a parte gráfica // eu prefiro recortar tudo e / depois / no quadro mexê-las da forma como quiser do que chegar lá com um cartaz + não consigo // não tenho a percepção de onde hei-de pôr esta palavra ou aquele desenho // a maior parte do que eu fiz foi mesmo recortar as coisas todas e depois / no quadro / colocá-las à vontade // estar limitada por uma cartolina // não consigo // e as coisas não funcionam e não ficam como eu quero // preciso de espaço!

I₄₄ - para terminar só mais duas questões // o que é que acha que ainda não foi feito e devia ser feito para o desenvolvimento das competências atrás referidas?

ED₄₄ - a nível pessoal eu acho que o grande problema / este ano / foi termos começado a dar aulas sem termos a mínima ideia do que se estava a passar // foi o nervosismo e a confusão que se instalou de início // não tivemos preparação para ir dar aulas // quando fomos dar aulas não sabíamos fazer uma planificação / e era essencial // não sabíamos como abordar os alunos / não observámos nenhuma aula // foi começar do zero //

I₄₅ - a helenas esteve a falar do que não foi feito no início / mas / neste momento / o que é que sente que ainda poderia ser feito?

ED₄₅ - para o próximo ano / se eu pudesse mandar / era haver grupos / nem que fossem só de dois elementos // e era os outros elementos dos outros grupos terem disponibilidade de ver as aulas dos seus colegas // acho que isto era muito bom // devia / ainda / haver uma preparação maior antes de começarmos a dar aulas / coisas práticas / coisas concretas // se calhar o micro ensino que fizemos a prática pedagógica de Inglês no fim do ano devia ter sido feito no início //

I₄₆ - para terminar perguntava-lhe qual foi / ou quais foram / as experiências que mais a marcaram para o desenvolvimento destas competências?

ED₄₆ - bem / o aspecto que mais me marcou durante este ano foi mesmo chegar à escola e ver um aluno a bater na professora!

I₄₇ - e o que é que aprendeu a partir daí? o que é que acha que teria que desenvolver em si para evitar ou para reagir a uma situação dessas?

ED₄₇ - primeiro fiquei chocada // *o que é que se está a passar aqui?* depois tentei perceber / de ambas as partes / porque é que aquilo se tinha desencadeado // num momento mais informal dei oportunidade aos alunos para me contarem o que é que se tinha passado // mais tarde ouvi a versão da escola e não coincidiu com a dos alunos! mas isso //

I₄₈ - o que é que aprendeu com essa situação?

ED₄₈ - aprendi que há formas de resolver as situações que / realmente / não passam pela violência // podem resolver-se pela palavra ou / simplesmente / basta uma ameaça // eles tinham receio que eu não desse mais aulas se se portassem mal / daí que o barulho acabava quando eu lhes dizia que não ia lá mais // ou ir ao encontro daquilo que eles querem / mas sem os deixar abusar // eu aprendi a ter muita calma nas minhas reacções a situações destas // eu sempre fui muito impulsiva e tive que aprender a não ser // tive que aprender a levar as coisas com muita calma // e acho que esse foi o ponto mesmo marcante para parar e pensar //

I₄₉ - não sei que quer acrescentar mais alguma coisa?

ED₄₉ - não / acho que está tudo dito //

I₅₀ - agradeço-lhe o tempo despendido e desejo-lhe muita sorte para o próximo ano //

ED₅₀ - obrigada //

S R P / S

I₁ - Depois de ler essa citação de Isabel Alarcão / gostaria de fazer algum comentário?

S₁ - Concordo com a citação // mas não podemos esquecer que o estágio deles, no terceiro ano, não é na área em que eles vão leccionar, não é ? / Eles não vão leccionar Inglês no 1º ciclo, mas no 2º ciclo... e acho que algumas coisas... isto é uma prática para os ajudar no próximo ano... é o que eu acho. E há certas coisas, é claro que tem que se levar a sério, é um trabalho sério, mas para o ano é quando eles vão ser mais avaliados neste sentido... Este ano o que é que eu estou a tentar + Como no ano passado eles tiveram estágio na Primária, mas englobava o Português, a Matemática, o Estudo do Meio... eles vieram para estágio a pensar que se fazia da mesma maneira... daí que as primeiras aulas foram aulas muito tradicionais. / Chegavam lá, introduziam o conteúdo, faziam uma fichinha... e acabou a aula... Para eles foi muito complicado mudar de um estágio para este / Então, eu estou a tentar ajudá-los, nas reflexões e nas aulas, para ficarem mais à vontade para o próximo ano. Assim, já irão com um conjunto de competências adquiridas e aprendidas... // Acho que não tenho mais nada a dizer...

I₂ - Em relação ao ponto um, que se refere ao programa da disciplina de Prática Pedagógica / quais são, então, as competências que pretende alcançar durante o ano lectivo?

S₂ - Eu acho que a primeira coisa que eu tento alcançar é que eles estejam à vontade a dar a aula e que dominem bem o conteúdo / Eles têm que saber estar numa aula... quando estamos em pé em frente aos alunos estamos expostos, não é? / Têm que saber estar numa aula, movimentar a aula, saber os conteúdos que vão dar... portanto, dominar os conteúdos científicos que vão dar... Acho que engloba uma série de coisas, não é? / Eles têm que ser responsáveis, têm que ser responsáveis e chegar lá a horas... Eles têm que começar a aprender que têm que cumprir... Eles são parte da escola e têm que saber chegar a horas, porque eles vão dar aula de Inglês, têm que assumir o papel de professor... têm que ser pontuais. / Acho que eles têm que saber transmitir os conteúdos... de forma lúdica, visto ser uma sensibilização à Língua Inglesa e não ter programa / tem que ser de uma forma lúdica. / Eles têm que saber lidar com os alunos, cada um é diferente, cada um tem uma personalidade diferente. Muitos dos estagiários não estão habituados a isso, muitos chegam lá, dão a aula... se adquiriram os conteúdos ou não... não querem saber. / Se uns adquirem de uma maneira, outros adquirem de

outras... Eles só sabem fazer de uma maneira. / Nós, nas aulas, demos as 7 inteligências, não sei se conhece +

I₃ - Não.

S₃ - São inteligências diferentes que os miúdos têm... a nível de aprendizagem... Por exemplo... um aluno é capaz de aprender as cores cantando, outro aluno é capaz de aprender as cores se for apontando para imagens com as cores, há outro que poderá aprender vendo as cores que tem vestidas, outro é mais de uma forma matemática, por lógica / portanto, há sete...

I₄ - Sim...

S₄ - E... nós temos que lhes dar tempo para ver se os alunos conseguem aprender... mas muitos dos estagiários não fazem isto... Acho que eles estão muito / chegam à sala, dão a aula... / Acho que eles têm que gostar da profissão deles, têm que gostar de ser professor, mostrar aos alunos que gostam de ensinar. / Acho que eles têm que ter um bom domínio de comunicação... caso contrário, é muito difícil transmitir os conteúdos... // É evidente que têm que ter valores éticos e morais... Um professor não pode chegar a uma sala de aula... atrasado, a dizer asneiras... Eu acho que o professor, nos dias de hoje, é a segunda mãe ou o segundo pai... porque os miúdos passam a maior parte do tempo na escola, e na escola quem vai educá-los é o professor, portanto, acho que o professor tem que ter valores éticos e morais... // Têm que se mostrar disponíveis para ajudar os alunos, para a escola... o que significa que estão inseridos na escola...

I₅ - É basicamente isto?

S₅ - Sim, acho que é isto...

I₆ - O ponto dois: Tendo em mente que dois dos principais intervenientes no processo de formação inicial são o professor estagiário e a supervisora refira aquelas que, para si, são as principais funções de cada um deles... Quais são as principais funções do professor estagiário e quais são as funções da supervisora?

S₆ - Bem, as minhas funções são... tentar, ao máximo, ajudá-los no sentido de ultrapassarem qualquer dificuldade que eles tenham a dar aulas... tentar ensinar as várias formas de poder dar aulas, com que tipo de materiais, com que tipo de canções...

I₇ - Estratégias +

S₇ - Sim, estratégias, actividades... / E poder reflectir sobre isto... poder reflectir sobre o que é que eles fizeram em cada aula... Portanto, ajudar de uma forma construtiva, dizer o que é que achei positivo e o que é que achei negativo... e como poderem dar a volta ao que achei negativo... o que fazer + Eu estou lá para ajudar... Sou professora nas aulas

teóricas, mas, no estágio, estou lá para os ajudar em todos os sentidos, para que eles possam melhorar... Para que, quando acabarem o curso, e chegarem a uma escola, ponham em prática as competências adquiridas durante o estágio... / O papel do estagiário + Bem, é um aluno, não é + o papel do estagiário é aprender tudo o que a supervisora tenta transmitir... e ver isto nas aulas dele... acho que ele, além de tentar cumprir com tudo que nós dissemos acerca das competências já faladas, deve tentar, também, saber reflectir sobre aquilo que fez... Tem que cumprir com a responsabilidade ao dar as aulas e com tudo que eu tenho para avaliar... eles também têm isso em mente... e com isto melhorar o seu desempenho.

I₈ - Trabalhar sempre para melhorar, não é?

S₈ - Exacto. Para haver uma evolução constante +

I₉ - E, durante as aulas e as reflexões, o que é que faz concretamente?

S₉ - Nós temos duas horas teóricas / já referi, mais ou menos, o que fazemos lá... / Há uma abertura, no início, em que deixo os alunos à vontade para perguntarem qualquer coisa acerca do estágio... para tirarem dúvidas... ao fim disso, o que é que eu vou tentando fazer + / neste tempo vou transmitindo algo que eu acho que eles precisam... Por exemplo, houve pessoas que... que... a canção era sempre no fim da aula... *Mas porque é que não pode ser no início? E, se for no início, como é que podemos fazer? Que possibilidades? Que maneiras? Que estratégias é que podemos utilizar?* Portanto, dar um exemplo de uma aula...

I₁₀ - Exemplificar... sim...

S₁₀ - ... mais tarde alguns já tentaram e está a correr muito bem... / Vou dando conteúdos que acho importantes para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º ciclo. / Mas tento ao máximo ajudá-los, nas suas dúvidas... Ou, nas aulas que eu vou observando, o que é que eu acho que podem melhorar e trago para a aula essa...

I₁₁ - As aulas teóricas vão de encontro às dificuldades dos estagiários +

S₁₁ - Sim... Não é bem isto que está no programa, mas... como é o meu primeiro ano em PP, eu acho que o programa... mas eu acho que o que eles precisam é ajuda às dificuldades que sentem. / Temos que ter a parte teórica, que eu vou dando aos poucos, às vezes lêem em casa em vez de darmos nas aulas, acho mais importante eles terem mais prática no terreno, vamos dizer assim, do que só estarem a ler e a discutir teoria + Para isto eles têm didáctica... / O que é que se faz concretamente na parte do estágio + / Eh... cada aluno dá uma hora por semana de Inglês e eu vou observar alunos diferentes em cada semana. Vou observar aquela aula, para essa aula tenho uma grelha, igual à que

o aluno que está a dar aula e o aluno que está a observar têm. A aula é vista, é observada, é preenchida a grelha, são escritos comentários. Depois há uma reflexão... Ah... esqueci-me... o aluno tem que me dar a planificação e as fichas da aula observada. / Na reflexão... é marcada uma hora com os estagiários e... reflectimos + Primeiro vai reflectir o aluno que observou, dá a sua opinião sobre a aula do colega; depois é o aluno que deu a aula e depois é o professor... O professor depois fica com a grelha dos dois alunos para prova do que foi dito... e, basicamente, é isto... até ao final do estágio. Na grelha estão a série de itens avaliados.

I₁₂ - É tudo?

S₁₂ - Sim.

I₁₃ - Em relação ao perfil do professor / supervisor de Línguas estrangeiras... e de acordo com o que acabou de ler... faça um comentário sobre o mesmo, tendo por base os três domínios abordados; o domínio do Ser, do Saber e do Saber Fazer...

S₁₃ - Eu concordo com os três domínios. Um professor tem que abarcar os três domínios... O professor tem que Saber Ser + / Um dia não são dias... e quando se vai dar uma aula não se deve mostrar que alguma coisa está mal, devemos ser o mais estável possível... vale mais não dar aquela aula e substituí-la... / Temos que estar contentes com aquilo que fazemos, temos que gostar daquilo que fazemos... / Apesar desta experiência de supervisora ser nova para mim eu estou a gostar imenso... Não tenho tanto tempo quanto devia para investigar nesta área, mas, concerteza, que se eu para o próximo ano continuar a ter PP irei investigar mais... Temos que ser justos / quer dizer... ser justo é muito complicado...

I₁₄ - Sim, cada pessoa tem uma definição diferente do que é ser justo +

S₁₄ - Sim + Por exemplo, um aluno, para mim, pode dar muito bem as aulas e para outras pessoa não... Eu acho isto um pouco subjectivo... / Eu sou uma pessoa muito aberta às críticas, mas acho que eles (estagiários) têm medo de criticar. Mas eu no final do estágio, já estive a pensar, vou-lhes pedir para fazerem uma crítica sobre a PP... ainda não sei se vou fazer algum questionário. Acho que as críticas são importantes... tanto para os alunos como para o professor, para saber o que é que eles, realmente, acharam bem e acharam mal, para no ano seguinte mudar... Acho que é bom estarmos abertos a críticas, porque, caso contrário, achamos sempre que o que fazemos está bem e nunca mudamos... / No domínio do Saber... o professor tem que ter uma boa competência na Língua Estrangeira... Se o professor não tem uma boa competência, como é que vai ensinar os alunos a ensinarem às crianças? Se não têm domínio quer a

nível gramatical, quer a outro nível, acho que não chegam lá + Não conseguem transmitir... // Tenho alguns conhecimentos pedagógicos e didáticos, mas acho que podia ter mais a nível da prática pedagógica... Sinto que preciso um pouco mais de conhecimentos teóricos para observar uma aula, porque a nível de prática já tive experiência com alunos desde os 3 anos até 14 / 15 anos, com adultos... a nível de experiência já tenho e vejo, mais ou menos, o que está a correr bem ou a correr mal... / Acho que é importante saber reflectir sobre aquilo que foi feito e saber avaliar o que fizemos... / Em algumas aulas teóricas eu vou falando em certos aspectos do domínio do saber... os métodos de comunicação... o que é que podem fazer e como... / No domínio do Saber Fazer... // Como já referi anteriormente, tento ajudar os estagiários em todos os sentidos... mas cheguei a um ponto, foi no final do 1º semestre, em que tentei que eles tentassem fazer as coisas de uma forma autónoma... Ajudei durante o 1º semestre, a fazer planificações, materiais que podiam utilizar, estratégias e actividades que podiam desenvolver + Mas acho que chega um ponto em que eles têm que tentar por eles... Têm que colocar em prática tudo que foram aprendendo, portanto / ajudei os estagiários... não lhes dei atenção total, não posso dar-lhes atenção total, porque o nosso horário não permite... com as aulas... E a escola dá mais prioridade às aulas do que à PP... sendo assim, como é que nós podemos +

I₁₅ - Estar sempre disponíveis +

S₁₅ - Sim, estar sempre disponíveis... Não posso... Quem está no estágio só devia estar no estágio e mais nada + O que não se verifica... // Durante as reflexões tento fazer com que os estagiários reflectam sobre os seus aspectos positivos e negativos... / Sempre que me lembro de uma experiência que me aconteceu, ou de algo que pode servir de exemplo, partilho com os estagiários... digo mesmo onde fui buscar determinado material, partilho com eles esse material... // Em relação ao meu desempenho, tento pensar sobre o que fiz e o que fiz mal... e por isso é que, no final do ano, vou fazer tipo um questionário. Porque acho que me vai ajudar bastante como supervisora... Tento deixá-los à vontade para falarem comigo... Mas, lá esta... vamos ver o que é que eles dizem!

I₁₆ - Fazendo uma auto-avaliação... quais os pontos que considera fortes e quais os que considera fracos?

S₁₆ - Pontos fracos, tal como eu já disse... talvez não tenha tanto conhecimento em termos teóricos como devia ter... A nível de pontos fortes + acho que tento cumprir com tudo o que digo... se vou observar vou observar, se estou lá estou lá... acho que cumpro

com tudo o que digo, acho que sou honesta e sincera, acho que tenho uma forma... não sei... tenho um certo cuidado com aquilo que digo nas reflexões / a nível de ajuda... tento ir ao encontro deles, nem sempre vai de encontro ao programas, mas no programa há certos aspectos que acho que devem ser modificados, porque eles precisam é de apoio a nível prático... / Eu acho que sou justa e sou receptiva às ideias deles e tento, ainda, levar ideias imaginativas e criativas, tento ajudar no que posso, a todos os níveis... Mesmo com os estagiários... não sou uma pessoa distante, não exerço o papel de professora distante... deixo-os à vontade para falarem comigo qualquer aspecto da PP... pronto, penso que... sou humana... Eu também passei pelo mesmo e tento sempre lembrar-me por aquilo que passei, as dificuldades que eu tive...

I₁₇ - Em relação ao programa de Prática Pedagógica II + está dividido em 4 módulos... quatro ou cinco + também tem módulo zero... Depois de feita uma leitura ao programa, destaquei algumas partes que considere mais importantes... no módulo 0 ressaltou-me a frase “students will be encouraged to reflect on what they know, understand and believe about teaching so that this can be made explicit...” / De acordo com isto... como é que tem encorajador os estagiários, ao longo das aulas, das reflexões a reflectirem sobre aquilo que eles já sabem?

S₁₇ - Eu acho que eles já têm noção do que sabem ou do que deixam de saber... Numa aula eles sentem o que é anti-pedagógico ou não... eles sentem... por exemplo, o Rui sente que não consegue transmitir conteúdos como deve ser... com expressividade... ele sabe... Eles conseguem reflectir dentro deles, mas connosco não conseguem. Eu acho que é preciso perceber o que está bem ou está mal... Eu acho que é preciso perceber isso... até antes de fazer a reflexão, que nem sempre é a seguir à aula, eles dizem que podiam ter feito isto ou aquilo, dei este ou aquele erro... eles sabem...

I₁₈ - Acaba por não ser necessário encorajá-los a reflectir + Eles próprios apercebem-se...

S₁₈ - Sim... Mas eu digo sempre aquilo que tenho para dizer, não é + Mas eles acabam por dizer: pois, eu jáabei... eu já falei nisso...

I₁₉ - Se calhar têm um pouco de receio de assumir o que fizeram de menos correcto +

S₁₉ - Sim, sim!... Alguns até nem têm esse problema... Mas outros / não gostam de ouvir certas verdades!

I₂₀ - Outra coisa que é dita nesse módulo, o módulo 0, é que se pretende que comece um processo de transformação +

S₂₀ - Sim...

I₂₁ - Qual o processo + Houve transformação...?

S₂₁ - Eu notei / eu notei, porque aquilo que eles trouxeram do ano anterior para este ano eles aplicaram, no início... Mas quando eu comecei a assistir às aulas e a fazer as reflexões... eles começaram a modificar, porque... *Ah! Não sabia que podia fazer isto! Ah! Não sabia que podia fazer aquilo! Ah! No ano passado isto!...* E então, começaram a transformar as aulas... aos poucos... Depois, com as aulas teóricas, com ajuda, materiais e tudo que fui dando... sugestões... houve uma modificação...

I₂₂ - Para melhor, então?

S₂₂ - Sim, para melhor!...

I₂₃ - Acabam por ser incentivados com as aulas teóricas, com as reflexões +

S₂₃ - Sim, no fundo é isso... E nota-se nas aulas... eles agora vêm para as aulas teóricas com perguntas que no início não faziam + Eles já começam a pensar e a reflectir sobre o que podem ou não fazer para leccionar determinado conteúdo... Mais uns do que outros... Mas isso é normal!

I₂₄ - Sim, isso é normal. / Em relação ao módulo 1... que foca os métodos para o ensino da língua estrangeira + Durante as aulas / tem abordado alguns desses métodos?

S₂₄ - Sim, temos abordado métodos de ensino... A nível de pronúncia, como é que deve ajudar os alunos a pronunciar correctamente... Como é que deve dizer certas palavras... / formas de adquirir mais facilmente a Língua //

I₂₅ - Métodos importantes para o desenvolvimento...

S₂₅ - Métodos há vários! Eu tento abranger todos os que são relacionados com a Língua. Em vez de chegarem lá e dizem: *OK! This is red! – repeat.* Tentarem dar a volta inserindo histórias, canções, lenga-lengas, rimas... alguns até já utilizaram pequenos filmes de vídeos... É essencialmente isto.

I₂₆ - Acha importante para o desenvolvimento deles? Ir-se falando nisso + Ir-se exemplificando +

S₂₆ - Sim, sim, sim. Eu acho que sim, porque eles têm que ter várias ideias. Portanto, tudo que eu encontro, na net ou em livros, ou mesmo em acções, tento sempre transmitir. Eles vêem, consultam, conversam sobre isso...

I₂₇ - Relativamente ao módulo 2... os alunos serão encorajados... como é que tem encorajado os alunos a concretizarem os planos de aula? Se calhar esta questão já está respondida...

S₂₇ - Em relação aos planos... Há vários exemplos de planos... Eu escolhi esse modelo, porque acho mais adequado para este nível de estágio. Há certos planos que exigem

mais pormenores a nível de Língua e a outros níveis, que eu acho que eles agora não precisam. Não os deixei muito à vontade para eles fazerem o que queriam nos planos, eles têm que seguir o exemplo de um plano que foi dado, algumas coisas foram retiradas, porque sentiram muita dificuldade. Deixei-os à vontade, isso sim, para alterarem o plano inicial durante a aula, as actividades... A nível de estrutura, têm que manter a estrutura dada. E também nenhum aluno se propôs a alterar o plano da planificação...

I₂₈ - No módulo 3... “Students and course tutor will look together at various checklists, grids and schedules which have been developed for use in the observing of lessons. Students will be move on to develop their own observation instruments which they will go on to test and progressively modify in the light of their critical appraisal...”

S₂₈ - Houve uma grelha que utilizei inicialmente, da qual, passadas algumas aulas, retirei alguns itens que eu achei que não eram importantes a este nível. Já perguntei várias vezes aos estagiários se achavam que as grelhas estavam bem, se queriam acrescentar ou retirar algum item. E eles disseram que estavam bem...

I₂₉ - Em que momentos do processo é que é levada a cabo a análise das fichas de avaliação do desempenho do professor?

S₂₉ - É na reflexão...

I₃₀ - Durante a reflexão?

S₃₀ - Sim, durante a reflexão.

I₃₁ - Há pouco disseste que primeiro fala o aluno que esteve a observar o colega, não é?

S₃₁ - Pois.

I₃₂ - Depois o aluno que deu a aula +

S₃₂ - Sim, e depois o supervisor...

I₃₃ - Depois recolhes as fichas?

S₃₃ - Sim, recolho as fichas. Eu fico com as fichas deles e com a minha, mas eles ficam com cópia.

I₃₄ - Qual é, então, o teu papel neste momento do processo?

S₃₄ - Eles nunca fazem a análise total das fichas, eles é mais: *Correu bem! E tal!...* O que eu lhes digo é para olharem para a ficha, ou grelha, e seguirem cada ponto, falarem em cada ponto. Eu vou assimilando o que eles vão dizendo e vou vendo a minha grelha para ver , realmente, se há ou não alguma coisa que vai ao encontro da opinião deles. Vou fazendo perguntas, porque eles não conseguem criticar. Eu vou-os picando um bocadinho para ver se eles dizem mais alguma coisa... O meu papel é reflectir sobre o

que foi feito, tentar ir ao encontro do que foi feito ou do que podia ter sido feito, do que correu bem ou mal... o meu papel é esse.

I₃₅ - E o papel do estagiário? Durante as reflexões?

S₃₅ - Eu acho que o papel dele é reflectir sobre a aula que ele deu. / É reflectir, usando a grelha e todos os itens que lá estão sobre a aula que ele deu. É reflectir... é fazer uma auto-avaliação dele....

I₃₆ - Qual a intenção em colocar um outro estagiário a observar e a avaliar o estagiário que dá a aula? Qual a intenção desta hetero-avaliação?

S₃₆ - A intenção é que... há uma terceira opinião. Não há só a opinião do professor e do aluno que dá a aula. Não é só o professor que vai referir o que esteve bem ou mal naquela aula, mas outra pessoa de fora também vai reflectir sobre o que observou. Isto é para haver hetero-avaliação, para além da auto-avaliação.

I₃₇ - Quais as competências que pretende desenvolver com a auto e hetero-avaliação? Quais as competências que pretende desenvolver nos estagiários?

S₃₇ - O que se pretende é que eles consigam // que consigam / reflectir sobre o que eles fizeram. Criar uma opinião, fazer uma crítica, fazer uma avaliação... porque eu acho que se isto não é feito, se fosse só o professor a fazer a reflexão e avaliação era o mesmo que estarmos a dizer que quem manda somos nós e os estagiários não tinham nada a dizer. Portanto, nós damos-lhe a voz para poderem reflectir sobre o que fizeram. Para eles próprios verificarem se estão a evoluir, se estão a melhorar. Eu vou-me sempre referindo às outras aulas que vou observando. Faço uma...

I₃₈ - Uma comparação +

S₃₈ - Sim, uma comparação. Para eles próprios verem onde melhoraram ou não melhoraram. Ver as competências que eles têm ou não que desenvolver mais.

I₃₉ - Já houve alguma diferença de crítica, da parte dos estagiários, desde a primeira reflexão até à última?

S₃₉ - Alguns... alguns já conseguem // já conseguem observar uma aula e ver que... *em vez de fazer isto, devia ter feito aquilo; se calhar não comecei da melhor maneira, porque...*

I₄₀ - Já houve alterações, então?

S₄₀ - Sim, em alguns deles...

I₄₁ - Em relação ao quarto módulo e último... Este módulo está mais focado nos materiais. Eles constróem os materiais e utilizam-nos. / Durante a formação teórica,

durante as aulas como é que são abordados os materiais? Planifica sessões só sobre os materiais? Depende das necessidades deles?...

S₄₁ - Não houve nenhuma planificação sobre materiais. O que se verificou foi... como eles já têm prática do ano passado, já sabem fazer materiais adequados para os temas que vão dar... Eu deixei ao critério do aluno fazer o material que quiser e utilizar o material que quiser. Houve momentos em que, ao falar de temas específicos que eles iam dar, ou ao falar de actividades ou estratégias, eu fui falando de materiais que podem utilizar. E fui referindo livros, fui referindo sites na net onde podem ir buscar materiais feitos ou ideias para fazer materiais... Agora, nunca houve uma aula teórica sobre materiais. / Houve uma altura em que falei em materiais diferentes que podiam utilizar... portanto, *flashcards*, *cardboards*, videos, retroprojector, *slides*... mas em cada aula vamos falando... não houve nenhuma planificação em que em determinada aula fossemos falar de materiais. Hoje em dia há tanto material, há tantos meios para fazer materiais diferentes + E quando vou falando em actividades também vou falando que este ou aquele material é mais adequado. Eu vou falando quando //

I₄₂ - Quando acha importante +

S₄₂ - Sim... porque eles, alguns até têm materiais mais próprios do que outros, uns porque são rapazes, não dão tanta importância; outros não se querem dar ao trabalho...

I₄₃ - Em relação aos materiais que os estagiários têm usado + Que tipo de materiais é que têm aparecido com mais ou menos frequência, nas aulas observadas?

S₄₃ - Com mais frequência os cartazes e // *flashcards*... O que é que tem aparecido + De tudo! Já houve *slides*, já houve acetatos, vídeo, rádio, cartazes // *realia* //

I₄₄ - Uma diversidade enorme, então +

S₄₄ - Sim +

I₄₅ - Quando avalia os materiais, quais são os critérios em que se baseia?

S₄₅ - Primeiro o aspecto, eu acho que o aspecto // não digo que seja uma coisa essencial, mas acho que é importante. Outro critério é... qual o objectivo desse material, o que é que esse material transmite para o objectivo de aprender isto ou aquilo na aula. Portanto, há alunos que trazem muito material, mas o rendimento daquele material não foi nenhum. Primeiro o aspecto... depois // não tem que ser uma coisa muito grande para alcançar os objectivos // há casos em que há materiais a mais e não têm utilidade nenhuma, ou a menos... trazem só um cartaz e baseiam-se no cartaz e mais nada... mas o principal é verificar qual o objectivo e se foi realmente atingido de acordo com aquele material...

I₄₆ - Quando avalia os materiais... que competências é que pretende desenvolver nos estagiários? Quando faz uma crítica, nas reflexões, ao material que eles usaram, o que é que pretende que eles venham a desenvolver com essa crítica?

S₄₆ - O que eu tento dizer aos alunos é... quando vão planear uma aula qual é o objectivo? O que é que eles querem que os alunos aprendam? E a partir daqui pensar no que é que podem utilizar para + Deste modo eles reflectem sobre os materiais... Se calhar este cartaz não é o mais adequado, porque os alunos não estavam motivados para este tipo de cartaz, ou porque o cartaz estava mal feito... e também para eles terem noção de que há outras formas de fazer materiais e tentarem desenvolver essa competência. Eles devem tentar utilizar as várias formas de materiais que existem, mesmo conversando uns com os outros.

I₄₇ - Acha importante a construção e a utilização dos materiais para o desenvolvimento dos professores? Acha importante criticarem-se os materiais? A forma como são construídos e utilizados?

S₄₇ - Sim, porque uma aula não é dada sem materiais!

I₄₈ - Seja ele qual for!

S₄₈ - Seja ele qual for! Eles têm que saber aplicar diferentes tipos de materiais! Nesta aula aplicam-se melhor *flashcards*, ou nesta aula aplicam-se melhor *slides*, e é importante para eles se desenvolverem, porque eles têm que se saber basear em alguma coisa para poderem dar uma aula. Ao planearem uma aula os alunos têm que saber escolher o tipo de materiais que vão utilizar e como vão utilizá-los.

I₄₉ - Acha que há certos alunos que já nascem com uma capacidade para construírem e utilizarem os materiais ou aprende-se tudo na escola? Haverá pessoas com capacidades inatas? Tem “aquele” jeito! “Aquele” talento!

S₄₉ - Não... Eu acho que há pessoas que têm jeito para certas coisas, talvez para construir determinados materiais, mas isso não quer dizer que vão saber aplicá-los! Pode estar muito bonito e chegar à aula e não saber que rendimento tirar daquele material! Depois há outras pessoas que não têm esse dom, mas podem aprender. Não digo desenhando pela mão deles, mas aprendendo de outra forma... adaptando, ampliando imagens, colorindo + Eu acho que a nível da material, não há nada que não se possa aprender. Não digo que tenha que ser tudo feito pela nossa mão, basta cortar e colar ou pintar... isto aprende-se. Mesmo assim há pessoas que tentam e no final verificam que deveria ser maior ou mais pequeno, mas pelo menos têm a consciência de tentar... É algo que se vai aprendendo com a prática.

I₅₀ - E, como é que avalia os materiais utilizados pelos alunos? Faz algum destaque relativamente aos materiais ou são mais um ponto a somar a todos os outros itens de avaliação?

S₅₀ - Eu vou fazendo as minhas anotações à medida que observo a aula e depois eles colocam fotografias dos materiais no dossier, eu não posso observar todas as aulas ao mesmo tempo! Depois avalio os materiais de acordo com os critérios que eu estipulei. Já os referi numa questão anterior...

I₅₁ - Para terminarmos pedia, então, um comentário final sobre o lugar da construção de materiais na formação inicial dos professores para o ensino do Inglês no 1º Ciclo, e que papel dá a este aspecto na avaliação? Portanto, qual é o lugar da construção dos materiais? Têm ou não um lugar importante? Em termos de avaliação, qual é a importância que isto desempenha?

S₅₁ - Importância?... Têm! Como já referi, não se dá uma aula sem material! O material dá à aula outra vivacidade! Por exemplo, uma pessoa que só leva um cartaz com meia dúzia de frutos para dar a aula, talvez a aula não seja tão viva... Mas também depende das estratégias e das actividades que vai utilizar! Mas... acho que é importante... claro! Agora, a aplicabilidade que têm ao fim de tirarem o curso... se calhar não é nenhuma... porque quando terminam o curso os professores não vão estar a fazer os materiais todos! Se calhar acabam por utilizar os materiais que fizeram no estágio. Com os materiais que vão construindo os alunos aprendem o tipo de material que pode ser feito e a maneira como pode ser utilizado nas aulas.

I₅₂ - Um último aspecto... as dimensões que esse aspecto contempla na formação dos professores, esse aspecto refere-se à construção dos materiais. / Que dimensões é que a construção dos materiais poderá englobar?

S₅₂ - Isso depende do tipo de materiais que vão utilizar. Por exemplo, no que se refere à dimensão de integração e participação no sistema educativo, na escola e na comunidade... depende, neste nível, se vão utilizar os materiais fora da aula, para outras actividades da escola. Relativamente à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida... é claro que é para se desenvolverem profissionalmente! Mesmo a nível profissional ao longo da vida... sempre ficam com a experiência do 1º ciclo. A nível da dimensão pessoal, social, ética e deontológica... Sim, mas depende... há alunos que não pensam em todos os níveis quando constroem os materiais... por exemplo, é muito complicado dar o tema da família... Que tipo de materiais é que se devem utilizar + E como + Como é que vai abordar + O dia do Pai ou o dia da Mãe, a Páscoa ou o Natal,

será que devem ou não abordar?... // Os alunos também desenvolvem a dimensão do ensino e da aprendizagem... O apoio deles nas aulas é no material. E saber utilizá-lo, saber fazer algo que atrai e motiva...

I₅₃ - É um suporte importante para o ensino do Inglês no 1º ciclo?

S₅₃ - Sim. Tanto para o ensino do Inglês como de qualquer disciplina... a este nível +

I₅₄ - Mais algum comentário que queira fazer?

S₅₄ - Não, penso que é tudo.

I₅₅ - Queria agradecer-lhe a disponibilidade e o tempo despendido.

S₅₅ - Não tem de quê!

ANEXO 16

**1º encontro de pós-observação da
estagiária A**

PO/1 - EA

AO₁ - não vou dizer que não gostei!

S₁ - claro! nem estou à espera que + quero é que seja crítico/ não é?

AO₂ - acho que a vera / naquele dia estava um bocado parada // mas notei que os alunos estavam atentos // infelizmente estavam um bocado parados! mas notou-se que ela fez um grande esforço para ela os tentar ajudar / para os tentar incentivar // o material até era bastante interessante / por acaso gostei // achei que o material tinha tudo a ver! o material estava espectacular! e // eu acho que os alunos aprenderam a matéria / e acima de tudo de uma forma não tão radical! foi um bocado para o parado // esta é a minha opinião //

S₂ - então e a nível de linguagem +

AO₃ - de linguagem? Se calhar podia ter corrido melhor // se calhar houve parte //

S₃ - vocês não se sintam mal por criticar / tem que ser assim mesmo +

AO₄ - não + eu acho que ela / se calhar / não fala assim muito fluentemente // gostei da postura dela / mas devia ter andado mais ao pé dos alunos // ela esteve muito poucas vezes ao fundo da sala // ah! a rentabilidade dos materiais / os materiais estavam muito “fixes” / mas / se calhar / não deram o máximo / podiam ter dado mais // podiam ter sido mais explorados //

S₄ - como?

AO₅ - como? por exemplo / os alunos podiam ter // se / eventualmente / no quadro não estivessem os nomes por baixo // ela / por exemplo punha os nomes / mas tirava-os logo e os alunos tinham que adivinhar // ela depois baralhava os papéis e o aluno que acertasse punha por baixo *pink / yellow / red* //

S₅ - mas / no fundo / ela fez isso +

AO₆ - pois / mas só com os nomes //

EA₁ - não! eu virei os papelinhos ao contrário / coloquei-os na secretária e eles tiravam / liam e iam pôr na cor //

AO₇ - então / eu não estava muito bom observador!

S₇ - mais +

AO₈ - É só / professora //

S₈ - muito bem // vera +

EA₂ - no fundo eu acho que a aula correu bem // só que eu concordo que a aula foi em bocadinho parada! devia ter tido mais movimento / mais agitação // de resto // também / o Inglês // // // eu sinto-me assim um bocadinho inibida a falar Inglês com eles // sinto / realmente sinto // e não só com eles / é com toda a gente // no Inglês sinto-me / assim / um bocadinho inibida // podia ter tido mais actividades //

S₉ - a nível do Inglês / tem muitas dificuldades e / por isso / acho que não se sente à vontade / e parece que tinha um certo medo de se exprimir / porque pensava assim: será que vou dizer bem? Será que vou dizer mal? deu-me a entender que a segurança não era muita // no início / deu-me a entender que / ou de estar nervosa + começou ali a falar / a falar / a falar + os miúdos / alguns / até iam acompanhando / outros não // ali a dizer: qual o vosso tom de pele? etc / etc // chegou a um ponto que eles pensavam assim: o que é que ela está para ali a dizer? não sei se isto foi por estar nervosa! eu acho que / neste sentido / nem devemos dizer a menos nem a mais / porque quando começamos a falar / a falar / às vezes nem damos conta se eles estão a acompanhar ou não! mas deu-me a entender que foi de estar nervosa // o jogo que fez / não o explicou / limitou-se a pôr os cartões na mesa e chamou um aluno e foi indicando ao aluno o que tinha que fazer // quando é assim / quando é um jogo / deve sempre explicar / exemplificando com um aluno / se não conseguir explicar por palavras // “*So / we’re going to play a game! I’m going to show you how we play it! João / come here!... first we’re going to...*” temos que explicar as coisas // até podem ser jogos fáceis que eles sabem como se jogam / mas há sempre um ou outro que não sabe // ou não quer dizer que não sabe / porque é envergonhado e nós temos que explicar // não introduziu as cores! chegou lá / baseou-se em alunos que sabiam as cores // mas havia lá outros alunos que nunca aprenderam Inglês e / quer eles saibam quer não saibam / nós temos sempre que ensinar / nós estamos lá para ensinar // porque se não / se nós partimos do princípio que eles sabem / nós não vamos lá fazer nada! temos que introduzir: “*today we’re going to learn the colours* // “e vai-as indicando // ou como quiser // mas temos sempre que introduzir qualquer tema que seja // depois / as palavras / lembre-se que / como eles não conhecem as palavras escritas / nós temos que mostrar / dizer e indicar qual é a cor que lhes corresponde // não fez isso // alguns até nem sabiam // ou / diziam / ou conseguiam ler mais ou menos / mas não sabiam corresponder a palavra à cor // temos sempre que fazer corresponder a palavra à cor: “*this is white* // // //” e indicar a cor correspondente // esteve muito parada / limitou-se a usar o espaço da frente // e eles como estavam tão

calmos / até fazia bem ter andado por ali às voltinhas para eles se motivarem e com atenção // e / o seu tom de voz // era sempre o mesmo / tem que se ir alterando o tom de voz para eles ficarem motivados / com atenção // eles não podem estar assim parados // claro que alguns estão mais calmos / porque está lá a professora presente / eles nem se mexem // mas // a vera tem que ser mais dinâmica / porque senão a aula começa a ser muito monótona // temos que começar a movimentar-nos / a ir para trás e para a frente // tem que ser assim / senão eles ficam ali encolhidos / a olhar para a frente // eles / tanto como nós / só conseguem estar concentrados 7 minutos e tem que haver uma quebra para depois se tornarem a concentrar // notei / ainda / que quando chamava um aluno ia falar ao pé dele // e nem eu / nem os outros conseguíamos ouvir // não podemos chegar ao pé deles // por exemplo / quer falar com o César / vai ali do outro canto e chama e fala // porque se os outros alunos não ouvirem o que está a dizer vão-se desinteressar e desmotivar // a questão de falar baixinho // nós estamos num ponto da sala e temos que falar de maneira que se ouça no outro ponto da sala // mas sempre a falar à distância // notou-se que houve ali quebras em que os alunos não conseguiam ouvir // mais + // depois houve quebras na fala: a construção frásica / preposições // eu ia notando algumas / mas no geral // “*on the folder*” em vez de “*in the folder*”; “*make a game*” em vez de “*play a game*” // há certas palavras numa aula / ou em todas as aulas / que eles conseguem fixar e sabem o que é que querem dizer // por exemplo / dizeres: “*can you tell me the colours?*”; eles não percebem muito bem / mas se disseses “*can you repeat?*” eles sabem logo / porque *repeat* é semelhante ao “repetir” / em português // devem usar-se sempre as mesmas palavras para eles perceberem / mas quando der conta que eles já começam a perceber melhor pode / então / ir alterando as palavras // deu-me a entender que cerca de metade dos alunos desta sala já tiveram Inglês // nós temos que ir alterando as palavras / mas / no início / como estamos a começar e há alguns que não conseguem captar usamos *repeat* / *please* // essas palavras base // tal como eu disse da outra vez / não é que a aula tenha corrido mal / só que foi uma aula tradicional + / foi chegar lá // aprenderam as cores // repetiram um com o outro / fichinha / fazer a fichinha + temos que dar dinâmica à aula! como eu disse / e continuo a dizer / a ficha / para mim / não é precisa // em vez de darem uma ficha / vocês podem dar uma canção / podem fazer um jogo //

EA₃ - vou fazer para a próxima aula //

S₁₀ - pois / pois // eu já vi // pensando que não / gasta-se muito tempo numa ficha // vale mais gastar tempo noutra coisa // porque a escrita eles vão praticar no 5º ano // o que nós queremos agora é que eles aprendam Inglês de uma forma lúdica e é a falar a língua / é a ouvir a pronúncia // não foi só a sua aula / mas as outras aulas que eu vi / têm uma parte inicial e depois uma fichinha! nós temos que estar ali e dar dinâmica / para eles ficarem contentes / curiosos com o que irão fazer na semana seguinte // acho que a aula tem mais rendimento se fizer outras coisas em vez de uma ficha // claro que tem que dar uma *Information Sheet* e às vezes podem dar tipo *Information Sheet* e *Worksheet* numa só / onde só têm que completar um exercício qualquer // mas / se vai utilizar a ficha / nunca se gastam mais do que 5 ou 10 minutos // eles estiveram ali muito tempo! / estiveram ali muito tempo! // depois houve uma situação em que retirou as palavras das cores do quadro // para nós as cores são muito fáceis / mas temos que ver que para os alunos é uma Língua nova / alguns já conhecem / mas temos que partir sempre do princípio que não conhecem // e / quando vão fazer uma ficha / a informação tem que ficar no quadro / quer seja fácil / quer seja difícil // tem que ficar tudo no quadro / porque é o primeiro contacto que eles estão a ter com as palavras / pelos menos durante 10 ou 15 minutos // só depois retiramos a informação do quadro // até com a Língua materna é difícil / portanto / nunca se retira / porque se alguns conseguem / outros não conseguem / depois não pedem ajuda à professora e tentam fazer / mas fazem erradamente / assim vale mais deixarem as coisas no quadro para eles poderem visualizar e ver e voltar a consultar // a nível de material // estava adequado / utilizou o Winnie the pooh / está actualizado // não sei se vai utilizar isso durante o estágio +

EA₄ - vou / vou // tenho estado a utilizar //

S₁₁ - É engraçado e é uma figura que eles gostam / mas podia ter feito mais com o material que tinha // as cores estavam chamativas / mas podia ter explorado mais / podia ter dito: “*What colour is the star?; What colour is the candy?; What colour is Winnie the pooh?; What colour is his t-shirt?*” e dar esse vocabulário / porque dizia: “*What colour is this?*” e apontava // em vez de apontar / os alunos ficavam com mais quatro palavras novas + / mas é em tudo / em tudo / não se limite a dizer: *this / that / those* // diz a palavra do que é / porque há sempre meia dúzia que vão conseguir fixar! da próxima vez que tornar a falar “*Oh! that’s a star! that’s a candy!*” // e podia explorar mais... em vez da ficha fazer outro tipo de jogo // por exemplo / em vez das estrelas estarem fixas podia ter recortado e ter feito o jogo da memória / com as próprias estrelas // fazia duas estrelas da mesma

cor / depois retirava só uma // em vez da ficha / por exemplo! ou / por exemplo / também podia ter feito o bingo // ou outra coisa qualquer! Jogos para cores e números + isso dá para tudo! dá para tudo e mais alguma coisa // ou podia ter feito / por exemplo / o tic tac toe / há muitas coisas que podia ter feito // a nível de *Worksheet* e *Information Sheet* // a *Worksheet* estava adequada / eles divertiram-se / eles gostaram de estar ali a pintar e como tinha a mesma figura + devem sempre associar na *Worksheet* e na *Information Sheet* o mesmo personagem e as mesmas figuras que usam durante a aula para eles associarem logo // convém colocar o nome da escola na *Worksheet* //

EA₅ - pois / eu não pus //

S₁₂ - depois / quando eles estiveram a fazer a ficha // é o melhor momento para os avaliar // tiveste bastante tempo de ir à volta e verificar se estavam a fazer bem ou se estavam a fazer mal // portanto / ias perguntando // tinhas a ficha (pega na ficha para exemplificar) / por exemplo / ias perguntando; “*What colour is this t-shirt? What colour is this part of the umbrella? What colour is the sky? What colour?* // // /” para eles dizerem: “*It’s blue // It’s...*” / para ver se realmente sabiam //

EA₆ - até para ouvir a pronúncia / por exemplo!

S₁₃ - sim / até para verificar a pronúncia! e / lá está! sempre que alguém / na aula / diz / por exemplo [*blák*] // *como? vamos lá* // tens que repetir: “*Black! everyone! Black!*” / porque senão / eles ficam com essa pronúncia // sempre!

EA₇ - pois é //

S₁₄ - então / nessa hora que estás a dar a volta / dava tempo suficiente para perguntar a todos duas ou três cores // / se calhar a *Information Sheet* nem era precisa // // //

EA₈ - as cores estavam na *Worksheet* //

S₁₅ - pois! o problema é que / se calhar / ao pintarem as cores desapareciam +

EA₉ - não / porque eu vi / por acaso que eles deixavam um rectângulos à volta da palavra que era para poderem ver o nome da cor!

S₁₆ - ou podia / por exemplo / pôr isto aqui ao lado (aponta para a ficha) // ficava só numa folha e tinham a informação e o trabalho deles na mesma folha // na altura não nos lembramos / mas / em vez de estarmos a dar as duas bastava esta parte aqui assim (aponta para a ficha) // percebe? / em vez da palavra ser tão grande // ou pôr a palavra dentro +

EA₁₀ - Sim / sim //

S₁₇ - em qualquer altura em que utilizem a *Worksheet* / são 5 ou 10 minutos! quanto mais tempo dá / mais tempo lá estão! // Outra coisa // não sei se levou a *Worksheet* para casa //

EA₁₁ - não / não levei //

S₁₈ - pronto // / não sei se deu tempo para ver todos +

EA₁₂ - deu / eu consegui ver todos //

S₁₉ - eles acabaram?

EA₁₃ - acabaram //

S₂₀ - pronto / quando é assim / muito bem + mas quando não tiver tempo de corrigir / ou mesmo que tenha tido tempo de corrigir / mas não deu tempo de ver um a um / leva-se sempre / sempre para casa // porque depois quando os alunos tornarem a ver as fichas podem encontrar algumas coisas que estão mal // depois se isso vai para casa é uma chatice + porque hoje em dia os pais já sabem o básico do Inglês // eu já pedi / mas muitos ainda não fizeram / quando vocês me entregarem a planificação têm que me entregar a *Information Sheet* e a *Worksheet* // depois o problema é chegar à aula e a *Worksheet* ter um erro // e depois como é? vai recolhê-las e ficar com elas? // a aula correu // eu sei que a experiência que estão a ter este ano é totalmente diferente da experiência que tiveram no ano passado / e não estão bem dentro do que é que podem fazer ou deixar de fazer / Isto eu até achava que se trabalhassem em grupo seria melhor / porque iam vendo as aulas dos outros colegas e tinham muitas mais reflexões para ouvir //

AO₉ - ó professora / e uma pessoa aprende com os erros dos outros! / com os nossos e com os dos outros / não é?

S₂₁ - claro! mas no início é tudo assim / não há aulas perfeitas / nem eu / nem ninguém dá aulas perfeitas! porque ao fim de cada aula até se pode dizer: esta aula correu muito bem; mas há sempre qualquer coisa que se diz: ah! podia ter feito isto! – isto é normal // agora / vocês estão a trabalhar para que / quando chegarem ao final do ano / consigam / sem dificuldade nenhuma / fazer uma planificação e // a nível dos objectivos e da planificação / eu acho que está tudo enquadrado // eu vou corrigindo as vossas planificações e posso dizer a uns ou outros: não faça isto! faça aquilo! – mas eu quero que vocês aprendam por vocês / nas aulas / com os materiais que falamos nas aulas // e porquê? porque há tanta coisa / tanta coisa hoje em dia que podem utilizar / eu sei que

vocês estão ocupados / têm outras disciplinas / têm outras coisas para fazer / eu compreendo //

EA₁₄ - pois / é que nós temos que planejar a aula todas as semanas! e se fosse em grupo era diferente!

S₂₂ - mas vocês podem fazer em grupo na mesma! e eu acho que ninguém está a fazer! há alguém a trabalhar com outra pessoa?

EA₁₅ - não / não!

S₂₃ - pois! vocês podem trabalhar em grupo na mesma // ou em pares / ou a três / ou a quatro // chegam lá com a aula planificada e depois cada um diz como é que vai fazer e depois cada um dá a sua opinião // “olha / eu acho que ficava melhor se // “

EA₁₆ - eu acho que sim / nós trocamos opiniões e pedirmos opinião aos outros //

S₂₄ - por exemplo / o César só deu uma aula // ele pode perfeitamente perguntar a quase toda a gente o que é que fizeram + mas temos que adaptar à turma que temos!

AO₁₀ - a minha turma é muito calma!

S₂₅ - se a turma é muito calma / vocês têm que a animar!

AO₁₁ - às vezes parece que estão todos a dormir!

S₂₆ - então! pára a aula / põe uma canção! tem que utilizar estratégias // até enquanto estão a fazer uma fichinha / põe uma música Inglesa a tocar! ou uma música que já aprenderam!

AO₁₂ - se as escolas tivessem computadores na sala e um ecrã gigante / eu usava mais vezes computador!

EA₁₇ - podes sempre requisitar!

AO₁₃ - oh! e vou sempre requisitar cada vez que o quero usar?!

S₂₇ - cuidado! Já assisti a aulas em que utilizaram o portátil e // o computador não funciona se não for com o *data show* / porque não se consegue ver!

AO₁₄ - se for em powerpoint // é tipo cartaz / é só temporizar cada imagem a passar de 5 a 5 segundos / ou 10 a 10 segundos! é um cartaz autêntico! a bater no quadro / o quadro é branco / é um autêntico cartaz!

S₂₈ - pois / pode ser! / continuando // não sei se em casa pratica o que vai dizer na aula +

EA₁₈ - não / não pratico //

S₂₉ - pronto // é isso que pode fazer // claro que há sempre situações que não previstas / ou que não praticamos para responder / mas a maior parte das coisas que acontece na aula pode praticar em casa //

EA₁₉ - eu / às vezes / ponho-me a falar Inglês em casa / mas o meu filho anda lá sempre: “mãe / o que é que disseste?”

S₃₀ - não! à noite / ou quando ele não está por perto! / eu digo isto para quem tem mais insegurança na Língua!

EA₂₀ - pois / eu sou muito insegura!

S₃₁ - há pessoas que não! que têm uma certa fluência e não precisam de estar a praticar o que vão dizer!

AO₁₅ - ó professora / se as pessoas forem um bocado introvertidas / nem que saibam falar muito bem / chegam lá + e bloqueiam!

S₃₂ - temos que tentar estar o mais à vontade possível em frente aos alunos // porque eles conseguem captar se estão à vontade ou não // e / por exemplo / a vera só ficou à vontade quando eles estavam a fazer a ficha! deu-me a entender isso! porque não estava exposta! quando uma pessoa está exposta // “ai meu Deus! estão a olhar para mim! estão! // “quando estão seguros / não estão no palco / como eu já disse / o professor é um actor / quando não estão no palco / está tudo bem! e a ficha ajuda nesse sentido +

EA₂₁ - é um refúgio!

S₃₃ - Ó vera / eu acho que tem muito tempo // e eu já vi a outra planificação e penso que essa aula vai correr melhor! e com o tempo / até eu ver a próxima aula / eu acho que vai conseguir // com ideias / agora vocês já têm uma série de canções // e vai conseguir ultrapassar as suas dificuldades // mas / é assim // eu dei-lhe suficiente- / como a Paula / porque nem é suficiente / nem é bem suficiente- / está pelo 11 // vamos lá ver / é para dar um reforço para // percebe? mas eu acho que tem / perfeitamente / qualidades para subir bastante // eu acho que não nos devemos estar aqui a enganar / é dizer / realmente / o que é que nós pensamos / para que / na altura em que souberem a vossa nota / não fiquem surpreendidos // é melhor assim / não é? e também é a primeira aula // e vocês foram os primeiros que eu fui observar / os outros já vão ser observados depois de darem duas ou três aulas! eu acho que vai melhorar bastante! comece é a praticar a Língua em casa! Isso tem que fazer! não digo só para o estágio / mas também para o próximo ano!

ANEXO 17

**1º encontro de pós-observação da
estagiária B**

PO/1 - EB

AO₁ - acho que a aula da diana correu de uma forma muito positiva // os alunos estavam interessados // acho que houve uma definição de objectivos e uma articulação de actividades adequada com esses objectivos // houve continuidade na aula e // houve uma harmonia entre os vários momentos da aula // o tempo também estava bem contabilizado // a turma estava motivada // creio que a postura da Diana foi bastante correcta / ela tem uma boa fluência a falar a língua! acho que a aula correu bem +

S₁ - balanço positivo?

AO₂ - balanço bastante positivo!

S₂ - Diana / o que tem a dizer da sua aula?

EB₁ - acho que a aula correu-me bastante bem! correu melhor do que eu estava à espera! fiquei muito contente com a aula // acho que os alunos gostaram e eu também gostei bastante da aula // não me apercebi do tempo a passar!

S₃ - é só?

EB₂ - sim //

S₄ - no geral / a aula foi bastante positiva // tenho que fazer uma reflexão a todos os alunos // é só por isso que não a classifico de bom // eu considero a aula boa / porquê? porque no decorrer da aula foi tudo com uma certa lógica / continuidade // os materiais foram os adequados / eles gostaram / portanto / foram chamativos! recorreu a coisas reais // “*the pig is pink // the jeans are blue...; the leaf is green...*” // foi uma boa forma de eles aprenderem as cores // depois deu-lhes a ficha para pintarem / para / então / aplicarem o que aprenderam //

(a supervisora pega na ficha)

S₅ - a ficha tinha um *clown* / que dá perfeitamente para pintarem com várias cores / não é?

EB₃ - e as cores também eram fáceis para eles escreverem!

S₆ - sim!

EB₄ - e era mais para eles associarem a cor ao nome!

S₇ - sim / nesse sentido é + porque se tivesse posto a cor // aí já não iam aprender // retirar nada da ficha / porque estava tudo feito // era só ver a cor // assim não / eles tentam associar a palavra à cor e pintar / então / no sítio certo // os objectivos foram atingidos e foram adequados à aula // não houve nenhuma quebra na aula / que era o meu medo quando deu a *worksheet* + ou pensei que fosse gastar muito tempo da aula //

como também não sabia o que é que ia fazer a seguir // o meu medo era esse // mas eles até fizeram a ficha com uma certa rapidez e deu para continuar a aula com outra actividade // acho que foi criativa no sentido de usar o puzzle / e com um puzzle ter feito um jogo em que ele tinham que ir ao quadro // primeiro escolhiam a cor e depois a peça // deste modo eles tinham que associar a palavra à cor e depois ir ver que cor era / portanto / ver se / realmente / tiravam a cor certa e continuava outra vez quando eles aplicavam a peça no quadro // a relação com os alunos é boa / uma vez que lá está sozinha / sem a professora / teve que estipular essa relação // e tem mesmo que ser / porque os alunos sabem que a professora se vai embora e se as aulas comessem a ser complicadas / em que os alunos comessem a falar // aí seria complicado / porque depois ia ser assim até ao final do ano // mas parece que eles perceberam as regras e até se dão bem com a Diana // o que é óptimo // em relação à língua / a Diana tem uma boa capacidade e fluência / não detectei nenhum erro! é a primeira aluna! / a postura na sala de aula? acho que foi correcta // movimentou-se pela sala toda + para o nosso lado não foi + se calhar por estar ocupado + foi tendo em atenção as dificuldades dos alunos / foi perguntando se tinham algumas dificuldades ou alguns problemas // é muito expressiva! conseguiu atingir os objectivos // lá está // correu bem + não tenho nada de negativo a dizer!

EB₅ - Ainda bem!

S₈ - claro que nós podemos sempre enriquecer em muitos aspectos!

EB₆ - claro!

S₉ - por exemplo / se calhar houve alguma coisa na aula que / quando reflectiu / disse: *podia ter feito assim //*

EB₇ - de outra forma //

S₁₀ - claro que sempre qualquer coisinha / mas a nível de coisas graves // não vi nada! foi uma aula boa // só vou dar suficiente / suficiente mais / porque ainda não vi os colegas todos / mas nas segundas aulas observadas já poderei estipular outras notas // está contente? saiu da aula tão nervosa!

EB₈ - mas saí da aula mais aliviada do que quando entrei! porque ia um bocadinho assustada!

ANEXO 18

**1º encontro de pós-observação do
estagiário C**

PO/1 - EC

AO₁ - ora bem / eu acho que o Rui podia ter falado mais Inglês durante a aula //

S₁ - eu acho que / até às vezes / é melhor // eu vou pegando em certos aspectos e depois vocês vão falando // estava a dizer que ele //

AO₂ - não usou quase Inglês nenhum durante a aula //

S₂ - não / não usou nenhum // só utilizou Inglês para o vocabulário + eu depois até perguntei AO Zé / depois / se realmente / o rui estava ou não nervoso / e ele disse-me que / normalmente / és assim // que não mostravas estar nervoso / não utilizaste Inglês na aula // portanto / foi uma aula em português em que deste o vocabulário em Inglês // Isto tem que mudar + não sei se foi só nesta aula ou se / normalmente / tens feito assim //

EC₁ - à medida que lhes vou dando mais vocabulário / se calhar vou falando mais Inglês //

S₃ - eles vão-se habituar a este ritmo a que está a dar aulas // na primeira e segunda aula / como eu disse a todos // vão utilizar muito português / mas se continua // eles vão habituar-se // // // e depois chega a um ponto que começa a introduzir certas coisas // // // e chega ao final do ano e não consegue comunicar em Inglês + se inicia o ano assim / vai chegar ao final do ano e eles já têm adquirido tanto / tanto vocabulário / e / até agora / já deu quatro aulas // os alunos já deviam ter adquirido muita coisa // eu acho que / neste aspecto / a aula foi toda em português +

EC₂ - sim / menos o vocabulário //

S₄ - sim / menos o vocabulário! continuando +

AO₃ - de resto / acho que teve uma boa postura / chamava-os à atenção //

S₅ - eu acho que o rui esteve muito “em cima” deles // mal um começava + estava logo “em cima” dele // eu compreendo que // quando começa um começam todos / mas eu acho que quebrou a aula por excesso de chamar à atenção // estava sempre a parar a aula para os chamar à atenção // eles têm que falar / principalmente quando lhes coloca uma questão // eu não estou a dizer // temos que os chamar à atenção / mas só quando eles começam a ficar mais exaltados + mas eu acho que é uma coisa natural // é natural eles falarem ou dizerem alguma coisa // eu acho que fazia um *snap* cada vez que um tentava + eu acho que foi um pouco excesso da sua parte + porque / depois / eles pareciam que estavam presos // alguns nem se mexiam com o medo de + percebe? o Inglês é só uma

sensibilização / os alunos têm que se sentir à vontade // claro que há sempre um ou outro // mas isso há em todas as turmas // mas estaremos mais “em cima” desses // mas deu a entender que estava sempre “em cima” deles!

EC₃ - a professora deles disse-me que alguns eles têm que ser mais “apertados” / que têm problemas / por isso // se calhar por isso //

S₆ - tudo bem / mas não convém ligar muito // temos que os tratar todos da mesma maneira // é evidente que há coisas que eles / se calhar / não conseguem / mas aí temos que lhes dar mais ajuda / mas temos que os tratar todos por igual // há certas professoras que dizem: *este não sabe nada / este não consegue aprender nada!* – eu acho que isso é mau! eles têm que ser todos tratados por igual // agora quando há grandes dificuldades // aí convém // nós vamos notando!

EC₄ - mas não me pareceu // os alunos responderam bem //

S₇ - quando é assim / é claro que nós não estamos sempre “em cima” deles! exigirmos // porque ele também se sente mal / porque ele não consegue // mas // *relax!* deu a entender que estava muito frio / muito tenso / muito // estava ali com as mãos // não se mexia // isso transmite-se aos alunos! eles sentem uma certa distância / uma certa frieza! lá está / eu não gosto muito de criticar certos aspectos / porque depende muito das pessoas / mas eu acho que tem que // *relax* // muito! tem que deixar correr a aula! / depois houve momentos / por exemplo / que pegava numa certa coisa de um aluno que não tinha nada a ver com a aula // e estava ali a falar naquilo // a aula não corria // houve dois ou três momentos em que isso aconteceu! nem se pode ser *relax* demais / nem de menos! não transmite alegria aos alunos! estava ali // lá está / eu não gosto muito de estar a criticar estes aspectos / mas são coisas que são importantes //

AO₄ - depois o ritmo da aula também foi sempre o mesmo +

S₈ - houve uma certa monotonia // acho que fez bem sentá-los à frente / à volta do poster e começou por aí // só que / deu bem o vocabulário / mas não explorou bem as tradições + haviam lá várias coisas / o poster até estava muito giro / que podia ter explorado / por exemplo / o *cracker* / *turkey* //

EC₅ - [*turkei*] //

S₉ - [*turki*] e não [*turkei*] // eles aprenderam assim // quando tiver dúvidas convém perguntar + quando não tem a certeza + / há alunos que têm dúvidas e não me vêm perguntar / mas eu não me importo que me perguntem + vale mais do que chegar à aula e dizer de forma incorrecta // eu acho que ali podia tê-lo explorado mais // tinha a mesa

toda decorada / podia ter falado nisto e naquilo / *stocking* // tinha ali uma boa imagem para explorar! as tradições / o vocabulário + / no início achei engraçado o jogo feito para rever os conteúdos já dados // tem mais alguma coisa para dizer da aula do seu colega?

AO₅ - ora bem / a postura também já falámos // se calhar deverá ser mais // tem altos e baixos!

S₁₀ - vocês têm que cativar as crianças // se fossem adultos / e mesmo os adultos têm que ser motivados //

AO₆ - mas nós temos a planificação e temos que seguir a planificação //

S₁₁ - pois / mas uma aula de natal dá para +

EC₆ - foi a primeira aula em que eu / ontem / pensei: *não sei o que hei-de fazer amanhã!* a planificação foi feita / mas //

S₁₂ - mas quando é assim / chega ao pé de mim e pergunta-me o que é que eu acho / *não sei o que hei-de fazer* // ou mesmo nas aulas teóricas / devem perguntar // não podem ter vergonha de perguntar / porque quem vai ficar prejudicado é a pessoa que não pergunta! tens mais alguma coisa a dizer?

AO₇ - de resto // podia ter dinamizado um pouco mais a aula // mas / pronto / lá está! se calhar é a maneira de ser do rui //

S₁₃ - pois / era isso que estava a dizer e não acabei de dizer // temos que modificar a nossa maneira de ser numa aula / tem que ser! porque se vamos para lá com os nossos problemas / temos todos os motivos para // temos que modificar / eu sei que às vezes custa / mas entrando no ritmo + é uma vez por semana / é uma hora / e é isto que vocês vão fazer para o resto da vida! / não é no 1º ciclo / ou até pode ser / mas é no 2º ciclo // são novos / eu acho que têm pedalada para isso + vocês estão no início / eu acho que têm que mostrar outra forma de estar na aula //

AO₈ - eu acho que a maneira como nós planificamos já mostra a nossa maneira de estar //

S₁₄ - pois / lá está // e vocês têm que planificar de maneira a que corresponda à vossa pessoa // vocês não precisam de estar a inventar estratégias // há livros / vão à biblioteca / ou eu posso trazer // há livros que têm jogos // é só ir à biblioteca e perderem um bocadinho de tempo a ver! eu tenho dado alguns livros / porque quase ninguém faz isso // e eu não quero que as vossas aulas sejam monótonas e tradicionais //

AO₉ - quando planificamos as actividades / os jogos / etc // se calhar vão condicionar aquilo que // // // bem / se calhar durante a aula podemos mudar qualquer coisa +

S₁₅ - claro / a ideia que eu vos queria dar era essa!

AO₁₀ - se damos conta que uma actividade não está a resultar passamos à seguinte ou fazemos uma diferente // mas eu penso que a planificação condiciona muito uma aula / e nós como estamos habituados do ano passado / em que tínhamos que seguir a planificação //

S₁₆ - mas isso eu já vos disse + não precisam de fazer isso +

AO₁₁ - senão somos penalizados // a planificação vai-nos condicionar muito a aula //

S₁₇ - mas eu já vos disse muitas vezes que comigo não é assim + só têm que escrever na planificação: *não fiz isto // como a aula estava a correr mal / eu achei que //*

AO₁₂ - até porque o tempo de dar aulas deste ano é completamente diferente do ano passado // não tem nada a ver!

S₁₈ - concerteza! eu acho que vocês têm “pano para mangas” para serem dinâmicos e criativos e acho que vos deixo à vontade + porque eu acho melhor deixar-vos à vontade do que chegar aqui e dizer: *vão fazer isto // e vão dar isto // assim e assim //* não é a melhor maneira! isso não é estágio / porque vocês saem sem saberem o que têm que fazer e como têm que fazer // só sabem fazer como a professora disse // agora é assim / não estão condicionados à planificação / só têm que escrever atrás duas ou três actividades caso não corram bem // na sua planificação houve muitos erros de Inglês // não fez o que estava na planificação / não estou a dizer que isso seja mau // fez o primeiro passo / fez o segundo passo com algumas variações / depois disse aqui que dava figuras aos miúdos / mas não deu //

EC₇ - pois não //

S₁₉ - deu a ficha de actividades // depois / estava quase a acabar a aula e não sei o que fez / porque tive que sair para observar outras colega //

EC₈ - <Ind>

S₂₀ - fez diferente do que estava na planificação /// sendo assim / altera a planificação // até lha vou deixar para a poder corrigir // a ficha // quando for completar as primeiras letras convém que as palavras que ensina estejam na mesma ordem da ficha //

EC₉ - falta-me *candle* //

S₂₁ - sim / falta-lhe *candle* // mas / por exemplo / *christmas tree* seguido / percebe? é *christmas tree* // em vez de... (aponta para a ficha)

EC₁₀ - há vocabulário que eles já deram no ano passado / por exemplo / *christmas* // *christmas* eles já deram no ano passado //

S₂₂ - pois / eu compreendo a ideia / mas convém sempre levar tudo seguido // *christmas* // *christmas tree* // para eles é melhor // e como depois pôs no quadro as palavras // convém sempre pôr as palavras para encontrarmos // *quais são as palavras que estão aqui?* // lembrou-se e pô-las no quadro // não há problema / mas da próxima vez talvez seja melhor pô-las aqui (aponta para a ficha) // não sei como é que correu esta actividade + / eles tinham que pôr *father christmas* / não é / *I'm a good* // (a supervisora vai lendo a ficha de trabalho)

EC₁₁ - *boy or a girl* //

S₂₃ - *boy or a girl* // já tinha ensinado isso?

EC₁₂ - sim / tinha ensinado na aula passada //

S₂₄ - *this christmas bring me...* / depois como é que fez?

EC₁₃ - eles disseram <Ind>

S₂₅ - e depois logo via se era preciso tradução ou não // *merry christmas* // *and happy new Year* / depois ensinou-lhes //

EC₁₄ - isso já estava na *Information sheet* //

S₂₆ - ah / pois / está aqui! / aqui (apontando para a *information sheet*) também falta vocabulário que falou / não é? / não falou noutras coisas?

EC₁₅ - sim / sim //

S₂₇ - na *information sheet* tem que colocar tudo / tudo que deu na aula! e / mesmo sabendo que eles já sabem / convém pôr aqui *Information sheet* no cabeçalho / porque às vezes eles //

EC₁₆ - por acaso foi a primeira vez que eu não pus //

S₂₈ - pois / mas ainda não falaste da tua aula / ainda não me disseste nada!

EC₁₇ - eu não me estava a sentir muito à vontade // estavam duas professoras a observar-me / a professora Michelle e a professora Isabel // não estava muito à vontade // <Ind>

S₂₉ - é uma turma em que pode fazer o que quiser + vamos ver // se calhar o rui já teve dificuldades em escolher o que ia dar // o tema era o natal / mas dentro do natal pode dar muitas coisas +

EC₁₈ - sim / podem dar-se muitas coisas // mas eu não estava à vontade //

S₃₀ - mas não estava à vontade por não ter conhecimentos de +

EC₁₉ - pois / eu não tinha muitos conhecimentos <Ind>

S₃₁ - pois / mas devia ter-me falado antes da aula + mas / enfim // continuando //

EC₂₀ - não me apercebi assim de mais nada //

S₃₂ - às vezes a pessoa não dá conta // só quando começa a ouvir os outros falar!

EC₂₁ - não / mas a postura // a postura <Ind>

S₃₃ - há pessoas //

EC₂₂ - // falar baixo //

S₃₄ - não / falar baixo / eu não lhe critico isso // eu acho que não há mal nenhum / desde que se faça ouvir // até porque quanto mais alto fala / mais alto falam os alunos // não é por aí que eu vou pegar // agora / há pessoas mais calmas / há maneiras de ser / de se relacionarem com eles de outras formas // foi isso que me transmitiu na aula // eu também perguntei ao seu colega para não chegar aqui hoje e estar a dizer coisas que // e ele também disse que / realmente / no ano passado foi assim e que também foi criticado esse seu aspecto // é a sua maneira de ser / mas tem que mostrar que / deu-me a entender que não estava a gostar de estar ali / a dar a aula //

EC₂₃ - estava-me a custar um bocadinho / a verdade é essa // estava-me a custar //

S₃₅ - tudo isso se transmite aos alunos // não pense que não / mas acredite que eles percebem isso // é claro que nós quando não nos sentimos à vontade com a nossa aula / não nos sentimos à vontade a dar a aula // mas quando for assim / tem que pedir ajuda // a colegas / a mim + senão / vai continuar a arrelhar-se com estes aspectos e / mesmo para a sua vida profissional / não é muito positivo dar aulas a sentir-se assim // é evidente que / depois / quando tiver a sua turma / vai fazer como quiser + isto é só uma opinião + tem que dar a entender que gosta de estar ali / que gosta de estar a dar aula // percebe? é necessária expressividade // se calhar nas outras aulas o rui é um pouco diferente / foi assim só nesta aula // mais // bom / depois ia-lhes perguntando um a um // eu acho que quebra / porque // eu sei que é para cada um praticar a pronúncia / mas // primeiro é incómodo / porque eles estão ali à frente de toda a gente / estão muito expostos // assim / em coro // e se depois dá conta de algum pronunciar // *oK / let's try it again // let's all say it! christmas... christmas...* - e depois quando / por exemplo / esta aula não deu / mas em certas actividades que se fazem / aí é que dá para perguntar a cada aluno individualmente // podia ter feito só uma vez / mas fez várias vezes //

EC₂₄ - fiz em todas as vezes //

S₃₆ - notou-se que eles estavam a tornar-se irrequietos // perdia os alunos / por perder este tempo a perguntar individualmente // depois houve um momento em que um aluno disse: *Ó professor / há ali umas coisas partidas* // isto não tinha nada a ver com a aula / mas o rui preocupou-se em ver o que era // *mas o que é?* – quando é assim / não tem nada a ver

com a aula – *that has nothing to do with english // forget!* – e continua / porque eles depois começam a dispersar-se //

EC₂₅ - exacto //

S₃₇ - houve momentos em que / em vez de ensinar / foi perguntando se sabiam / o que é que no natal + o que é que existe + alguns até diziam uma ou outra coisa / mas mal // convém nós dizermos // *So / do you know what this is? this is a stocking!*... nós temos que estar sempre a ensinar / porque eles vão dizer e dizem mal e vão continuar sempre a dizer mal + convém semos sempre nós a introduzir... aproveitamos as experiências deles... tens que começar a dar mais tempo para fazer as actividades / porque senão... *Who's finished? ainda não?* // durante este tempo vais rodando / vais aproveitando para fazer perguntas // eu acho que a aula / tal como eu disse // tem que mudar nesses aspectos / porque // tem que começar a falar só Inglês / porque senão // chega ao fim do ano e eles só sabem vocabulário solto // e o nosso objectivo é que eles saibam o vocabulário / que o saibam integrar e que consigam perceber o que estamos a dizer // (lendo a planificação) colocou aqui // *to understand a little more about christmas in england* // será que eles já sabem alguma coisa sobre o natal em Inglaterra? / não são *englins* // *english* // e / o primeiro objectivo está a repetir o segundo / não é? porque aqui está: *to understand a little more about christmas in england... english traditions...*

EC₂₆ - sim / sim...

S₃₈ - *cards to colour... not to paint...* / e depois aqui / isto é mais a nível frásico // *teacher starts by explaining christmas...*

EC₂₇ - ... in england //

S₃₉ - // in england // em vez de dizer como disse // / aqui estava confuso: *give the pupils some figures of christmas // images for them to colour* // deu-me a entender que era isso que queria dizer com isto // houve aqui muitas coisas que se tornaram confusas // *decorate the classroom with the objects which // the pupils have coloured; give them a present... to take home...* / complicou aqui muito com o excesso de palavras // às vezes vocês pensam que isto está simples / mas é assim / não é preciso estar a complicar // têm que pôr mais passos / isto está muito //

EC₂₈ - muito resumido +

S₄₀ - muito resumido // se eu não tivesse visto esta aula // deu-me a entender que era só isto e mais nada // nem falou do poster // têm que dar mais passos // há pessoas que colocam 15 passos / dizem tim-tim por tim-tim o que vão fazer // e é isso que eu quero

// porque senão vou avaliá-lo pelas aulas que não fui ver e + então / mas fez isto? então mas isto não tem lógica // não é?

EC₂₉ - sim //

S₄₁ - colocando tudo isto em consideração / eu já disse a toda agente que não vou dar mais do que suficiente / porque ainda não vi toda a gente // só a partir da segunda observação é que começo a dar correctamente nota qualitativa // tu estás no suficiente menos / mas eu acho que isto são pormenores que não te custam nada a alterar // talvez a maneira de ser // nesse aspecto // custe um bocadinho // mas eu acho que / numa hora de aula / tente transmitir aos miúdos outras disposição / um ar diferente // acredite que / mesmo no decorrer das actividades / vai decorrer tudo muito diferente // acho que deve sair daqui a pensar nisto para as próximas aulas e / como lhe disse / estou à disposição para vos ajudar // é para isto que serve a supervisora // vocês estão aqui para isto // para o próximo ano já será diferente // o estágio é diferente // não sei se vocês têm alguma coisa a dizer aos meus comentários // eu gosto que vocês devem estar à vontade para me dizer o que acham // se estou ou não a ser justa // eu tento generalizar as coisas / porque não é só como eu quero / de acordo com a minha experiência e aquilo que eu vou lendo // se fosse outra professora faria outros comentários + no ano passado foi diferente e para o próximo ano também vai ser diferente // e / então / têm mais alguma coisa a dizer?

EC₃₀ - não / acho que é tudo //

AO₁₃ - é tudo!

ANEXO 19

**1º encontro de pós-observação da
estagiária D**

PO/1 - ED

AO₁ - <Ind> acho que podias ter repetido um bocadinho mais as palavras / devias ter perdido mais tempo / porque estava a ser giro // <Ind> depois // acho que correu mal <Ind> mas acho que é normal // mas acho que a aula correu bem // gostei muito da forma como ela dirigiu a aula / sempre em Inglês // <Ind> de resto não tenho mais nada a apontar //

S₁ - Helena / o que tem a dizer sobre a sua aula?

ED₁ - realmente / o material da árvore de natal podia ter sido melhor explorado // não estava muito à vontade / sou sincera / não estava!

S₂ - mas porquê? pela nossa presença ou +

ED₂ - também / também // é diferente // uma aula assistida é sempre diferente // há sempre uma maior preocupação de que as coisas têm que correr mesmo bem // mas // eles hoje até se portaram bem //

S₃ - eu até me interroguei se era esta a turma de quem a helena tanto se queixa +

ED₃ - não sei como // se foi por vocês estarem aqui // porque eles não são nada assim // eles não são nada assim // eu não sei // ou a professora que está com eles todos os dias os deixa andar em pé / os deixa fazer o que querem // porque eles aqui passam a vida em pé / passam a vida a levantar-se // mas hoje / por acaso //

S₄ - mais nada?

ED₄ - podia ter corrido melhor! eu sei que podia //

S₅ - primeiro começou por mostrar a árvore / ir à volta deles <Ind> uma forma de explorar o vocabulário é eles dizerem as palavras // *ball / christmas ball* // e AO mesmo tempo podia ter dito a cor //

ED₅ - pois / isso estava na planificação / mas //

S₆ - até podia começar por aí explorando o vocabulário já conhecido // <Ind> depois também podia ter contado // *how many presents are there on the tree? let's count them... one / two / three...* não houve prática das palavras novas / para as poucas que foram ensinadas // o vocabulário do natal // há imenso / há imenso! não houve / no geral / essa prática // devia ter repetido mais com os alunos / por exemplo / pedir-lhes para dizerem em coro // convém sempre que seja primeiro em coro / para desinibir os mais tímidos / e só depois passar para a repetição individual // depois partiu logo para o *christmas card* / deu-lhes o *christmas card* para colorir // quando vocês dão uma tarefa têm que lhes dar tempo

para a sua conclusão // agora eu quero perguntar: o que é que eles aprenderam com esta actividade?

ED₆ - eu penso que era só para eles ficarem com o cartão e levarem-no para casa //

S₇ - sim / eu sei // mas nós temos que ter a noção de que aquilo que se faz na aula tem que ter rendimento para a mesma // aí / por exemplo / podia ter ido à volta deles fazer várias perguntas // sobre as cores / sobre o vocabulário novo // desta maneira / enquanto eles pintavam estava a ver se eles se lembravam do que tinha sido ensinado // aqui podia ter aproveitado este momento para praticar / já que não o fez no início da aula // podia ter-lhes dito que o conjunto dos enfeites da árvore são *ornaments* // houve aí uns lapsos no Inglês // deu-me a entender que até estava com um certo cuidado quando falava // a canção / deu-me a entender que eles já //

ED₇ - já a tínhamos dado na semana passada //

S₈ - eles reconheceram-na e cantaram-na // não tinha a canção em cassete?

ED₈ - não / porque a emprestei //

S₉ - <Ind> fez bem por música para criar um bom ambiente / só que podia ter sido música Inglesa //

ED₉ - pois / mas não encontrei os CDs todos em Inglês // tem metade em Inglês e metade em português //

S₁₀ - as cassetes que eu dei à turma tinham lá tipo um concerto de natal // / eles começaram logo a cantar em português // notei que quando falava / fala num tom normal / ou estava de costas para uns ou estava de costas para outros // e assim / parte da sala não a consegue ouvir // quando as carteiras estão assim / em círculo / até é muito bom / porque não precisa de // ou está num canto e pode movimentar-se pelo meio / ou por trás // mas quando nós lhes falamos de costas voltadas eles não conseguem ouvir // quando iniciaram a procura dos pais natal / muitos não estavam a perceber / só quando lá foi falar com eles // até quando vamos tirar uma dúvida / fá-lo de longe / pois pode ser uma dúvida que outro tenha // de modo a que todos ouçam // deve manter sempre uma certa distância para que toda a gente possa ouvir // no final / quando fez um apanhado do vocabulário dado // foi uma coisa que podia ter feito no início / no meio / durante a aula toda // mas / lá está / podia ter introduzido mais vocabulário / porque tinha imenso tempo para o praticar // no geral / eu acho que a sua aula correu // eu ainda não vi a planificação / por isso não posso falar dos objectivos // eu acho que podia ter aproveitado muito mais a aula que deu / muito / muito / muito // no geral / os alunos aprenderam

christmas tree / present / ball / snow / merry christmas // numa aula de natal podia ter falado das tradições portuguesas e inglesas // e / com o material que trouxe / acho que a aula podia ter sido muito melhor aproveitada // acho que eles gostaram da maneira como deu o vocabulário / quando enfeitaram a árvore // se calhar muitos deles nem têm uma árvore de natal em casa!

ED₁₀ - sim / pelo menos dois ou três deve ser assim //

S₁₁ - havia muitos momentos que podia aproveitar e houve muitos momentos mortos / muito parados // e acho que a helena até podia estar mais // deu-me a entender que está muito fria // não sei se eram os nervos // eu não gosto muito de criticar este aspecto / porque não vos conheço e ainda não vi toda a gente para ter um termo de comparação // pareceu-me que // e / mal um falava // e estava logo em cima dele // não sei se tinha medo que eles comessem a atirar canetas uns aos outros // eu acredito que / quando estamos numa escola há barulho // tem que haver um barulho normal / sem gritos ou berros // há pessoas que pensam de outra maneira / mas eu penso assim // são crianças / é uma aula de natal //

ED₁₁ - aqueles que começavam de falar eram mesmo aqueles que quando resolvem destabilizar uma aula destabilizam mesmo //

S₁₂ - no geral // eu acho que é isso // devia ter aproveitado muito mais a aula / muito mais // como eu já disse a toda a gente // eu acho que está entre o 10 e o 11 / 5 – suficiente menos // eu já vi quase dez alunos / e comparando com as outras aulas // eu acho que podia ter feito render muito mais a aula // deu-me a entender que consegue isso / mas / lá está // eu acho as reflexões muito importantes para toda a gente // é claro que não podemos estar todos juntos nas reflexões // deu-me a entender que a vossa turma // há muita gente // estão com muitas dificuldades // não sei como correu o vosso estágio no ano / mas acho que há muitas dificuldades / a planificar / a arranjar material // eu vou dando tudo o que tenho lá e que acho adequado / mas // as vossas aulas teóricas são mesmo para eu vos da ajudar no que mais precisam // vocês deviam chegar lá e expor as vossas dificuldades e dúvidas / mas isso não acontece // / as reflexões são mesmo para dizer as coisas que devem melhorar / porque não é nada de grave // falamos sobre coisas que podem e devem ser melhoradas // na próxima aula concerteza que já vai melhorar alguns aspectos que foram focados aqui // é este o próprio processo // <Ind> eu acredito que a próxima aula que eu vier observar vai ser bastante diferente!

ED₁₂ - eu também espero que sim!

S₁₃ - e ponho-vos / mais uma vez / à vontade para colocarem nas aulas teóricas as dúvidas que tiverem sobre as vossas aulas // as vossas aulas continuam muito tradicionais!

ED₁₃ - eu acho que nós temos medo de arriscar agora no início! eu falo por mim // por exemplo / trabalhos em grupo //

S₁₄ - é preciso ter muito cuidado com os trabalhos em grupo // tem que conhecer muito bem os vossos alunos // há turmas em que funcionam muito bem e noutras // nem pensar! <Ind> da próxima vez que eu vos observar vocês já vão saber o que é que resulta melhor e o que é que resulta pior // como vocês sabem as aulas em que vão ser observados devem investir nessa aula // nem que andem uma semana a preparar a aula // devem investir o máximo! / têm mais alguma coisa a dizer? eu também gosto de ouvir!

ED₁₄ - não / acho que é tudo //

ANEXO 20

**2º encontro de pós-observação da
estagiária A**

PO/2 - EA

S₁ - César // o que tem a dizer relativamente à aula da Vera?

AO₁ - acho que correu bem / acho que os únicos problemas dela são o tom de voz e a fluência // se calhar não é a melhor // mas acho que o tema escolhido foi bastante original // os alunos aprenderam a matéria e / acima de tudo / o importante / é que eles gostem //

S₂ - mas vendo os outros pontos todos // criatividade / dinâmica //

AO₂ - Se calhar os materiais estão mais ou menos adequados //

S₃ - // motivação //

AO₃ - a motivação + ela fala um pouco baixo e os alunos também ficam um pouco mudos //

S₄ - pois / a maneira como o professor dá a aula reflecte-se nos alunos //

AO₄ - pois / mas eles também são bem comportados // não são muito de fazer barulho // a capacidade de dramatização / também não // ela está muito parada! e acho que é tudo //

S₅ - Vera +

EA₁ - em relação à outra aula que a professora veio ver eu acho que / mesmo assim / já correu melhor / mas // acho que houve uma melhoria / mas também não foi por aí além // naqueles aspectos que tínhamos falado da outra vez / a fluência / o tom de voz // vir para o fundo da sala // eu acho que também deixei assim um bocadito a desejar // os objectivos foram atingidos / os alunos compreenderam a matéria //

S₆ - vocês resumem a aula muito rapidamente // relativamente à planificação / há aqui uns erritos que depois poderá corrigir // a nível de *information sheet* / achei-a muito formal e não para crianças //

EA₂ - eu não sabia como é que havia de fazer // sinceramente / de todas as *information sheet* foi aquela em que eu tive mais dificuldade //

S₇ - a eles não interessa ter cá o calendário todo / os dias todos // bastava terem *January* / *February* // até *december* // e depois podia colocar ou por como tinha no material // cada carruagem tinha // se desse fazia scanner para diminuir / se não // e dependendo da disponibilidade que as pessoas têm para fazer as coisas / metia uns bonequinhos para cada mês // está muito formal / percebe?

EA₃ - sim //

S₈ - não era preciso pôr 1, 2, 3, 4, 5, 6 // porque eles sabem que há 12 meses // a única coisa precisa eram os nomes de cada mês // tinha que pôr o título – *months of the year* – que não tem // não lhes falou do título / e é importante // pois / um dia / vai-lhes dizer: *OK / let's repeat the months of the year!* – e eles vão ficar todos a olhar / não é? É muito importante eles saberem o tema do que aprendem //

EA₄ - sim / sim //

S₉ - relativamente ao resto da aula // a nível de linguagem / fluência / erros // não houve melhoria // é muito complicado / não é só a vera que tem estes problemas // como é que vai melhorar + e praticando // a nossa disciplina não é para melhorar a Língua / mas // ou fazer um curso intensivo no verão para falar / porque vai-se reflectir na sala // este ano são coisas muito básicas / e / para o ano em que vocês têm que estar ali a falar vai ser mais complicado // teve muita dificuldade em dizer *month* // eu notava que cada vez que dizia fazia um esforço enorme e todas as vezes saía diferente // a aula podia ser mais divertida // está muito parada / e eles já são bem comportados // temos que os animar // e com o material que tinha eu acho que podia ter feito uma aula mais dinâmica // O material estava todo muito giro / acho que estava muito giro / só que estive tão parada! e isto nota-se nos alunos / eles ficam ali // depois / entretanto / foi perguntando a cada um o dia em que fazia anos e ia escrevendo no material / mas não se viam os nomes // a letra estava muito pequena // e o que é que eu sugeria + podia escrever os nomes na mesma no comboio / mas / por baixo / escrevia também a giz / para eles poderem ver // e aí já aproveitava e contava: *Let's see! how many birthdays are in may? – 1 /2 /3...* - podia ter aproveitado para contar / as cores que lá tinha //

EA₅ - eu quando foi com os dias da semana também tinha as cores e depois fui-lhes perguntando //

S₁₀ - pois / mas podia ter aproveitado outra vez para não ser sempre a mesma coisa //

EA₆ - sim / para relembrar //

S₁₁ - eu escrevi aqui que podia ter aproveitado melhor o material / podia ter feito outras actividades / como eu já disse // por exemplo / trocar a sequência das actividades // eles iam pôr a carruagem no sítio certo / sei lá // e como tem essa dificuldade na fluência / nota-se que tem medo! Isto acontece quando a pessoa não tem essa segurança para falar // e quando fala é como que esteja a ser analisada cada palavra que dizem // e notou-se que estava nervosa // até me pareceu mais nervosa nesta aula do que na primeira aula observada! não sei // eu acho que a nível oral os alunos atingiram os objectivos // a vera

já sabe o que deve continuar a trabalhar // mas eu acho que podia ser uma aula mais dinâmica // aproveitando o material que tinha / porque tinha material muito engraçado // eu dei-lhe 11 // porque vocês são as primeiras pessoas que eu estou a ver pela segunda vez // e como eu disse às primeiras pessoas que observei / e vou continuar a dizer até observar / mais ou menos / metade das pessoas / que esta nota não corresponde ao que realmente terão // porque eu na sexta-feira posso ver outra pessoa a quem a aula até correu pior e verificar que a Vera até merece mais // eu acho que a Vera // eu vou vê-la pela terceira vez / naquilo que tem mais dificuldades é na Língua / e a postura // isso dá para mudar / não é + já se movimenta mais na aula / não deu tantos erros como deu na primeira // mas não fala muito / está ali //

EA₇ - eles também não percebem tudo que eu digo // e estão sempre à espera que eu traduza para português //

S₁₂ - mas eu também não vos disse que eles se habituem? eles habituem-se // não sei se tem alguma coisa a concordar ou a discordar +

EA₈ - concordo / claro!

ANEXO 21

**2º encontro de pós-observação da
estagiária B**

PO/2 - EB

S₁ - ora bem / acerca da aula da Diana // o que é que tem a dizer?

AO₁ - eu gostei bastante da aula da Diana / acho que decorreu de uma forma bastante positiva // acho que ela tem uma boa postura e uma boa fluência da língua // tem uma boa relação com os miúdos / consegue manter um ar sempre divertido e transmitir algum entusiasmo para as actividades // o material / acho que estava muito bom e / e a ideia dela ter posto os miúdos a imitarem os sons dos animais acho que foi muito bem conseguida / porque eles ficaram todos motivados por poderem fazer isso e / ao mesmo tempo / eles iam também praticando o nome do animal // o *memory game* acho que também é uma boa ideia / porque cada vez que eles erravam ela ia sempre repetindo: *então / que animal é que era aquele?* – e eles repetiam o nome // de resto / acho que esteve bem // houve alguns pormenores de língua / quando ela disse: *You can paint the animal* // e não é *paint* / *paint* é com pincel // mas acho que não é um erro por ali além //

S₂ - não! são erros de vocabulário / é a tradução directa //

AO₂ - e acho que era só //

S₃ - Diana +

EB₁ - eu gostei imenso da aula // eu nunca esperei que eles // quando eu comecei a brincar com os sons dos animais // havia lá animais que eu não fazia a mínima ideia // por exemplo / eu não sei como é que um golfinho faz + mas eles desenrascaram-se / não era preciso eu dizer //

S₄ - não // eles // e golfinho é um animal que as crianças gostam muito //

EB₂ - eu gostei imenso da aula // achei fantástico eles terem respondido tão bem // / acho que correu bastante bem e / realmente / foi pena foi o *mousses* e o *mice* //

S₅ - isso é um pormenor! aí não há grande problema / porque eles não vão fixar *mousses* / vão fixar *mousse* // mas / por exemplo / a nível de 2º ciclo / se vocês derem conta corrigem // porque pelo menos a professora deu a entender que notou o que disse e que corrigiu / porque senão // deve sempre corrigir //

EB₃ - não estavam tão calminhos e tão sossegados como na primeira aula observada //

S₆ - eu acho que isso é normal // a turma não agiu de forma anormal //

EB₄ - mas acho que correu bem // acho que eles gostaram / e eu também gostei / por acaso gostei muito da aula! // acho que não aconteceu assim nada // a não ser dois ou três erros //

S₇ - na planificação // *referring* tem dois *rr* // *teacher will do some more exercises* // *Will do some* aqui não soa bem // talvez / *will practice with the pupils... will do...* / a Information sheet estava bem... estava simples / tinha os animais que deu / tem o tema // a nível oral / não tenho assim grande coisa a dizer // a sua primeira aula correu bem / foi uma das aulas que gostei / e já estava com expectativas em relação a esta! houve estes erros do *mousses* e *mice* / *paint* e *colour* / mas isso são coisas mínimas // no *memory game* // começou por jogar de uma forma que eu depois me questioneei se era assim que se jogava // eu jogo sempre os jogos que vocês fazem de maneira diferente da vossa! já reparei nisso // mas depois começou a jogar como deve ser / porque / primeiro o aluno dizia dois números // a Diana virava // depois voltava a virar e ficava com uma à mostra // o aluno seguinte é que tinha que encontrar o para da imagem que tinha na mão // mas / normalmente / não // voltam-se a virar as imagens // que foi o que entretanto começou a fazer //

EB₅ - sim / sim / depois comecei a fazer isso //

S₈ - a nível oral // acho que iniciou bem // eu acho que os alunos não saíram da aula sem saberem todas as palavras que tinham sido dadas!

EB₆ - eu também acho que sim!

S₉ - // a nível de actividades // acho que correram bem // teve actividades suficientes / que chamaram à atenção e interessaram aos alunos // teve sempre o cuidado de pronunciar as palavras com a pronúncia correcta / de modo a eles repetirem // o jogo de memória // também já vimos que correu bem // depois fez o jogo para eles irem buscar os animais e ficarem com eles // foi engraçado!

EB₇ - sim / era para eles porem na capinha //

S₁₀ - sim / é uma coisa engraçada / porque daqui adiante eles podem fazer outras coisas e vão decorando o *folder* e vão para casa com uma série de coisas de cada aula // depois chegou ao final // cada um repetiu // lá está / a turma também ajuda // se fosse outra turma / por exemplo / a da Olga / cada um a repetir as palavras // não chegavam a lado nenhum // dá-me a entender que é uma turma que trabalha e se esforça //

EB₈ - sim / sim / sim // por acaso são muito interessados //

S₁₁ - sim // deu-me a entender que são todos muito interessados // eu não tenho mais nada de especial a dizer // a Diana tem uma boa fluência de língua // mesmo a nível de expressividade / dramatização e postura na aula esteve muito bem //

EB₉ - eu às vezes tento fazer aquele ar mais sério para eles ficarem mais calmos / mas não consigo e tenho que me rir //

S₁₂ - não! mas se a turma é uma turma boa //

EB₁₀ - já a cooperante diz: *faça-lhes uma cara feia!* / mas eu não sou capaz! eu olho para eles e tenho que me rir!

S₁₃ - dá-me a entender que consegue dominá-los // houve momentos em que eles começaram a ficar mais agitados / mas acalmou-os //

EB₁₁ - eles já sabem que quando um deles começa a fazer muito barulho / ou fica para o fim ou não joga // mas acabam por jogar todos //

S₁₄ - pois // vou-lhe dar 14 // de todos acho que foi a única!

ANEXO 22

**2º encontro de pós-observação do
estagiário C**

PO/2 - EC

S₁ - relativamente ao Rui / então + Helena / pode começar //

ao₁ - acho que aula correu bem // não posso estabelecer nenhuma comparação / porque foi a primeira aula que observei // acho que a turma esteve bastante motivada durante a aula // no final / os jogos / acho que foi uma boa estratégia para rever a matéria desta aula e das aulas passadas // e pronto +

S₂ - postura + linguagem +

ao₂ - em relação à postura // achei que esteve bastante bem // e em termos de linguagem / esteve razoável // <Ind>

S₃ - Rui / o que tem a dizer sobre a sua aula?

EC₁ - eu acho que correu bem // houve uma ou outra falha / mas / no geral / correu bem // a minha postura foi correcta // os alunos estavam muito motivados para a aula // acho que foi uma das aulas em que eles estiveram mais motivados! // dei alguns erros de linguagem //

S₄ - reparou?

EC₂ - sim!

S₅ - há pessoas que nem reparam // estão ali // e não dão conta //

EC₃ - acho que isso foi um bocadinho o sistema nervoso a funcionar! // acho que atingi os objectivos a que me tinha proposto //

S₆ - falando já em objectivos // é assim // os conceitos presentes nos objectivos não podem ser complicados // família / o conceito de família // e cada vez mais complicado se torna!

EC₄ - eu tive um bocado de medo quando escolhi este tema! eu não sabia se havia algum miúdo que não tinha pai / ou mãe //

S₇ - sim / dar a família é muito complicado! há sempre um caso ou outro //

EC₅ - mas / por acaso / não aconteceu // só havia um miúdo que não tinha avô ou avó //

S₈ - sim / mas é muito complicado // e / antigamente dava-se a família e não havia problema nenhum / mas hoje em dia é um assunto complicado de dar! há sempre pessoas que nem sabem o que é uma família convencional! então // *Know how a family is composed* // não é um objectivo! porque para uma pessoa uma família pode ser a avó e o avô / para outra pessoa pode ser uma tia / pode ser uma mãe / pode ser o pai // nós não vamos ensinar como é que está composta uma família // vamos / antes / ensinar os elementos

que existem / que constituem / uma família // com alunos desta idade vamos encontrar crianças que dizem que a família deles é a mãe / o pai // mas com alunos mais velhos podemos encontrar alunos em que a família é diferente da convencional // até já no 5º ano //

EC₆ - por acaso no ano passado tinha um aluno que tinha os pais divorciados //

S₉ - quando há divórcio é muito complicado // ou o divórcio correu bem e os pais são amigos / ou / caso contrário / é um problema // logo / não vamos ensinar como é que uma família é composta // vamos ensinar as palavras / os elementos que podem fazer parte de uma família // entretanto / falou em *parents* / mas não pôs aqui //

EC₇ - pois não!

S₁₀ - é que eu / por acaso / quando vi // vai ter que falar em *parents* // e / entretanto / falou / porque / ao explicar *father* e *mother* // *those are your* // *parents* // a nível de planificação // só houve aqui um erro no final / a nível de expressão // em vez de *the all class will play the game hangman* // *the whole class plays the game hangman* // tem que ter cuidado na expressão // a nível da aula // melhorou em relação à última aula / portanto / pareceu-me mais seguro com estes conteúdos //

EC₈ - eu não me sinto muito à vontade para dar aulas sobre festas / sobre o natal / sobre a páscoa / etc // são coisas muito // não estou muito à vontade!

S₁₁ - porquê? deve dá-las como se fossem aulas normais! e são aulas normais! por exemplo / nesta aula deu isto / se fosse sobre a páscoa era a mesma coisa // ensina vocabulário / em vez de falar na família fala sobre a tradição de esconder ovos / por exemplo // se lhe faz confusão // não pense nestes temas como sendo uma festa // pense / antes / que é uma aula normal // e acabou! / aqui o que é que é complicado + quando damos *son* / *daughter* e *brother* / *sister* // é uma complicação para eles // normalmente / ou dás uma ou dás outra // se for ver os manuais vai ver *brother* / *sister* // porque *son* e *daughter* faz-lhes confusão //

EC₉ - a professora já lá estava quando eu dei essa parte?

S₁₂ - não / acho que não //

EC₁₀ - pois / porque quando eu expliquei que *son* é para rapaz e *daughter* é para rapariga / eu acho que eles perceberam!

S₁₃ - pois / porque nós temos que falar em relação aos pais // até pode haver turmas em que os alunos até conseguem // mas / normalmente / dá-se só um dos termos // o que eu acho que se tornou um pouco maçador / foi quando perguntou a cada um o nome da

mãe e do pai // quando chegou a meio da turma eles já estavam a ficar um bocadinho maçados e irrequietos // em vez de / por exemplo / perguntar o nome da mãe e do pai / perguntava // *how many sisters do you have?* // portanto / fazia outras perguntas //

EC₁₁ - mas depois havia muitas respostas que eles não sabiam dar //

S₁₄ - pois / mas não ia exigir que eles respondessem de uma forma completa // bastava / por exemplo / eles dizerem // *two* // chegou a um ponto em que eles já sabiam qual ia ser a pergunta e começou-se a tornar maçador // podia ter variado as perguntas // deu alguns erros / mas isso o rui já reparou // por exemplo / *you can come to here!* depois chamou uma miúda para explicar // não pode fazer isto / porque eles não conseguem explicar // e também ficam muito intimidados // eles não estão à vontade // ela começou muito bem em português / mas quando disse *in english* // ah / então! nem pensar! quando é assim nós fazemos a revisão da matéria // o que eu acho é que podia ter repetido mais vezes com os alunos / porque tinha muito tempo // não houve grande repetição das palavras // podia ter feito de várias maneiras // sei lá // eu estou-me a lembrar quando / no vídeo / deram os dias da semana // podia ter tirado e misturado as imagens e eles iam pondo no sítio certo e tinham que repetir // a parte de explicar e de repetir podia ter sido mais demorada // houve uns momentos da aula em que o rui estava muito parado! eu já sei que o rui é muito calmo / mas eu tento colocar-me na posição dos alunos e / há alturas em que está muito parado // tem que se tentar animar / para poder animar os alunos // a atitude do professor reflecte-se neles // e notava-se que eles também estavam calmos //

EC₁₂ - acontece que se eu começo a brincar um bocadinho mais com eles //

S₁₅ - pois / lá está! mas nós temos que lhes ensinar quando é para brincar e quando é para trabalhar //

EC₁₃ - é complicado!

S₁₆ - mas s como a professora deles está lá sempre // não sei se ela interfere muito / se chama à atenção //

EC₁₄ - não / não chama à atenção // só em casos extremos / como na semana passada quando um miúdo começou a chorar // é um miúdo hiperactivo //

S₁₇ - deve tentar animar! mas / é claro / tem que animar de uma forma que eles saibam quais são as regras! // entretanto / deu-lhes isto para eles fazerem // eu pergunto assim: o que é que eles tiram disto? qual é o rendimento que eles tiram disto? é muito engraçado / muita giro / mas o que é que eles tiram disto?

EC₁₅ - é uma maneira de os obrigar a pensar e de transporem as relações desse esquema para a família deles //

S₁₈ - pela construção que está aqui / eles nem precisam de saber a palavra / porque está lá desenhado // é muito simples // só que aqui tem *son* e *daughter* no meio / torna-se complicado // está *brother* e *sister* / e depois só tem uma caixa para o *son* e *daughter* // à partida / tem que haver duas caixas // uma para *son* e outra para *daughter* // eu não sei como é que introduziu a família / porque ainda não estava na aula // mas / normalmente / apresenta-se uma imagem e aponta-se para a criança: *this is you!* ou *this is john!* *john has a family!* *dou you want to meet his family?...* *john has a sister...* *and john has a brother...* *this is his mother* / *this is his father...*

EC₁₆ - eu comecei pelo pai e pela mãe // e foi a partir daí que dei a família //

S₁₉ - tudo bem // eu só digo que devem partir da criança na família / porquê + porque eles vão associar às sua próprias vivências // e para eles o pensamento é mais lógico que parte deles // a mim faz-me confusão as imagens serem tão bem feitas! serem imagens reais!

EC₁₇ - estas imagens foram todas tiradas do computador //

S₂₀ - sim / eu sei que são imagens do computador //

EC₁₈ - eu fui à internet procurar imagens de famílias //

S₂₁ - eu não gosto de ver // eu gosto de ver quando se nota / à partida / que é a mãe / o pai / etc // as imagens são todas parecidas // até provocou confusão em alguns alunos / porque algumas imagens são reais e outras são imagens de bonecos! e temos uma senhora a caminhar / outra a jogar // está a perceber? se tivéssemos só a cara era melhor! não digo que seja uma coisa negativa // é só para pensar mais tarde // e para eles é melhor! é mais fácil para eles! / eu acho que fez bem fazer dois jogos diferentes / em que eles estavam entretidos / eles estavam a gostar // e não só // estavam a praticar // em relação ao primeiro jogo / eu sei que foi imprevisto / mas deve vir sempre prevenido com um símbolo para marcar cada equipa – blue team / green team // eles gostam // até pode ser uma bola em azul / um coração vermelho / qualquer coisa! // e depois / à equipa que ganhasse / dava qualquer coisa // como era em grupo tinha que ser alguma coisa colectiva // ou então fazer uma coisa para cada um e no final dar a todos: *eles ganharam* / *mas vou dar a todos* / *porque todos fizeram esforço!* – no hangman / não sei se ficaram em grupos //

EC₁₉ - mantive os mesmos grupos //

S₂₂ - manteve os mesmos grupos / pronto // este jogo já estava previsto / daí que podia ter pensado num prémio para a equipa vencedora / uma medalha feita em cartão ou um autocolante para cada um // ou um diploma! há muitas coisas desta na net // até diplomas // para eles ficarem entusiasmados para a próxima vez que jogarem outros jogos // os jogos estavam adequados // eu acho que melhorou relativamente à última aula // só que // a postura // tem que ficar mais animado! mais contente com eles! não tem que ser sempre / porque eles podem abusar / mas / de vez em quando / ria-se com eles // para mostrar que está animado // e eles ficam com outra animação! eu vou-lhe dar 11 / 5 // porque eu vou vê-lo outra vez // como eu tenho dito a toda a gente é muito complicado dar as notas antes de ver todos os alunos / acho que vai ser mais fácil dar as notas finais / porque já vi toda a gente as vezes todas // eu não estou a dizer que esta nota é uma nota fixa / porque eu posso ver outra pessoa e verificar que o rui merecia mais // deste modo vocês vão pensando // e depois de observar pela terceira vez eu já darei a nota que / realmente / corresponde ao observado // depois a nota final // imagine que na terceira aula que eu observar tem um 13 / não quer dizer que fica com um 13 / porque depois há outras coisas // tem o estágio / tem a vossa participação nas aulas / tem as vossas planificações / as vossas observações // tem isso tudo // não são só as aulas! tudo terá uma percentagem // claro que a parte das aulas tem uma percentagem maior que o resto! não sei se tem alguma coisa a dizer //

EC₂₀ - não / não tenho nada a dizer!

ANEXO 23

**2º encontro de pós-observação da
estagiária D**

PO/2 - ED

AO₁ - a aula correu bem / os objectivos foram atingidos // / o material estava bom / só houve um problema entre as fichas e os *flashcards* // os meses não coincidiam com as estações //

ED₁ - eu apercebi-me disso //

S₁ - não tem mais nada a dizer?

AO₂ - bem // as estratégias que ela usou estavam adequadas // // a postura foi boa // manteve uma posição firme do início até AO fim da aula // não me pareceu nervosa // // e acho que é tudo!

ED₂ - o que é que eu posso dizer? / eu só vou notar os erros // foi esse o grande erro da ficha / e algum descontrolo no tempo // eu / se calhar / devia ter insistido mais nos jogos no quadro // dei as coisas mais depressa do que aquilo que eu estava à espera e depois sobrou-me muito tempo // de resto / acho que eles gostaram dos exercícios no quadro / acho que eles aprenderam os meses //

S₂ - bem / vamos lá ver! tem que começar a tentar chamá-los pelo nome //

ED₃ - não consigo! não consigo decorar os nomes deles //

S₃ - // porque torna-se muito impessoal // pensando que não / eles sentem isso // tente fixar poucos de cada vez //

ED₄ - já no ano passado não consegui //

S₄ - eles não têm os cartões com os nomes + tenta chegar-se mais perto deles e ver o nome // é impessoal // acho que deve tentar / se não conseguir / sempre tem os cartões com os nomes // / a nível de planificação // há alguns erros a nível de construção frásica / na *information sheet* não tem os temas // em relação à última aula / acho que melhorou bastante / mas acho que / relativamente à postura / devia abrir-se um pouco mais com eles / não devia estar sempre com uma cara tão séria // não tem que se rir durante a aula toda / mas deve mostrar-lhes que gosta de estar ali / que gosta de dar a aula // o jogo / eu acho que o jogo devia ter outras regras // pô-los em grupo / tudo bem // mas <Ind> quando for assim tenta colocar duas raparigas e dois rapazes // eles devem habituar-se a trabalhar com qualquer pessoa // mas havia sempre um grupo que não jogava / porque eram eles que escolhiam a palavra // se fosse a helen a escolher a palavra todos eles jogavam // e havia só um *hangman* // cada um ia dizendo uma letra e quando o *hangman* estivesse todo feito / o grupo que o terminava perdia // no fim de cada grupo dizer uma

letra deve haver sempre 5 segundos para adivinhar // no fundo / quem estava a escolher o grupo que ganhava era a helena //

ED₅ - eu estava a ver se equilibrava as pontuações // porque senão era sempre o mesmo grupo a adivinhar //

AO₅ - o facto de serem eles a escolherem as palavras era bom / porque era uma maneira de eles se expressarem //

S₅ - sim / mas isso seria bom sem grupos // o aluno é que escolhia a palavra e ele é que ia escrevendo as letras no quadro // assim / há sempre um grupo que fica de fora // a nível de linguagem // que eu me lembre deu um ou dois erros / só que também não diz muito! diz mesmo o básico! não há fluência na sua conversa // eu sei que vocês também pensam que se falam demais / depois os alunos perdem-se / porque não compreendem // mas devia falar mais um bocadinho / não devia estar restrita a um certo número de palavras // à medida que for repetindo eles vão associando e vão percebendo e aprendendo o que significa // se em cada aula forem ouvindo outras coisas eles vão aprendendo lentamente / lentamente / lentamente // tente diversificar as expressões que usa // tente dialogar um pouco mais com eles // podia ter dinamizado mais a aula / mas é complicado estar a dizer estas coisas / porque eu sei que eles são complicados // a nível geral acho que a aula foi bem conseguida / acho que os alunos estavam interessados e atentos / porque estavam motivados / porque fez uma série de actividades // quem sabe se a aula não correu melhor pela variedade de actividades feitas? se calhar nas outras aulas as actividades são menos / eles estão mais parados e não se interessam tanto!

ED₆ - pois / eu tentei fazer actividades diferentes / para não lhes dar tempo de eles pararem //

S₆ - por exemplo / se lhes dá uma ficha //

AO₆ - nem todos acabam ao mesmo tempo / e depois têm que estar à espera uns dos outros //

S₇ - tente / nas próximas aulas trazer várias actividades //

ED₇ - que sejam curtas / mas //

S₈ - e fez as actividades com o material que tinha disponível //

ED₈ - eu nem levei muito material // levei só os cartazes com os nomes dos meses e com as estações do ano //

S₉ - pois // às vezes há actividades que exigem muito material / mas estas não // e eles estavam ocupados e interessados! deu-me a entender que foi por isso que eles se

comportaram melhor // o que é lhes podia ter feito / para eles ficarem mais motivados? podia ter-lhes dado um a medalha ou um diploma // eles gostam imenso dessas coisas // ou mesmo só um autocolante a dizer *very good!* é claro que tinha que dar a todos / mas dava uns maiores / outros mais pequenos //

AO₅ - fazias em série //

ED₉ - sim / podia fazer em cartolina //

S₁₀ - mas em cada jogo convém dar sempre coisas diferentes / não convém repetir // porque senão torna-se muito previsível // às vezes basta uma coisa de nada para os deixar todos contentes // mas a nível geral / tem aqui alguns erritos / não sei se quer ver para corrigir +

ED₁₀ - sim / para corrigir //

S₁₁ - acho que teve um balanço bastante positivo // e comparando com a última aula assistida / acho que correu bastante melhor // eu acho que a maior lacuna que tem é a nível da oralidade e está ali muito presa // deve tentar abrir-se um bocadinho / porque de resto acho que esteve bem // e foi uma aula em que os alunos estiveram sempre interessados e ocupados! eu vou-lhe dar o 12 / porque como eu vou ver toda a gente pela terceira vez / eu acho que vai melhorar o 12 // acho que são coisas que // a linguagem é que é um bocadinho mais complicada / mas deu-me a entender que melhorou desde a última aula // a língua também é uma coisa que não se melhora de um dia para o outro // / não sei se tem alguma coisa a comentar + se concorda +

ED₁₁ - concordo // são aqueles pormenores que nos escapam a nós //

S₁₂ - sim / mas isso é normal //

ED₁₂ - eu às vezes apercebo-me que digo alguma coisa errada / apercebo-me / mas também não lhes posso dar a entender que o fiz // mas da próxima vez que o disser é que tenho que ter cuidado //

S₁₃ - sim / às vezes à frente deles não vale a pena estar a corrigir // de resto // e tenta fazer sempre muitos jogos e actividades // ocupa-os / 5 ou 10 minutos //

ED₁₃ - no máximo //

S₁₄ - sim // e vai ver até que / se calhar / resulta //

AO₆ - mas isso dá muito trabalho //

ED₁₄ - sim / dá trabalho / mas eu posso repetir jogos com conteúdos diferentes!

S₁₅ - sim / há jogos que nós fazemos que podem ser perfeitamente adaptados a qualquer conteúdo //

ED₁₅ - exactamente //

S₁₆ - mas também se nós vamos sempre fazer os mesmos / é claro que eles desmotivam por completo // e há temas que dão melhor para fazer um certo tipo de jogos / outros temas que dão melhor com outros jogos // por exemplo / as partes do corpo / a canção dá para fazer imensas coisas // e com a canção eles estão sempre animados // de resto não tenho mais nada a dizer // portanto / se vocês não tiverem mais nada a dizer +

AO₇ / **ED₁₆** - não //

ANEXO 24

**Conjunto de convenções utilizadas nas
transcrições**

CONJUNTO DE CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

| Comportamento Verbal/Dados Situacionais | Notação usada |
|---|---------------|
| - questão | ? |
| - suspensão de frase com entoação descendente | ... |
| - suspensão de frase com entoação ascendente | + |
| - inaudível; incompreensível | <IND> |
| - pausas breves (< 2 seg.) | / |
| - pausas longas (+ 2 seg.) | // |

ANEXO 25

**Tipo de materiais utilizados pela
professora estagiária A**

ESTAGIÁRIA A

| 1º PROTOCOLO VERBAL | UNIDADES DE CONTEXTO | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | UNIDADES DE CONTEXTO |
|----------------------|--|-------------------------------|--|
| . fichas de trabalho | EA28 – “ <i>fiz-lhes uma worksheet (...) para eles pintarem / fiz outra com as cores para eles escreverem os nomes das cores (...)</i> ” | . cartões | EA1 – “ <i>eu virei os papelinhos ao contrário / coloquei-os na secretária e eles tiravam / liam e iam pôr na cor //</i> ” |
| . cartazes | EA8 – “ <i>(...) eu também lhes faço + e com imagens, principalmente (...)</i> ” | | S10 – “ <i>(...) retirou as palavras das cores do quadro (...)</i> ” |
| . rádio e cassetes | EA54 – “ <i>(...) usei o rádio / as cassetes //</i> ” | . jogo | S9 – “ <i>o jogo que fez (...)</i> ” |
| | | . ficha de trabalho | S11 – “ <i>a nível de Worksheet e Information Sheet //</i> ” |
| | | . ficha informativa | |

Planificação da 1ª aula observada:

Materials: Cards with the colours, Worksheet, Information sheet

| 2º PROTOCOLO VERBAL | UNIDADES DE CONTEXTO | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | UNIDADES DE CONTEXTO |
|---|--|--|--|
| . cartazes . livros . rádio . cassetes | EA ₁₉ - “ <i>utilizei muitos cartazes / livros / quando foi da história fiz-lhes mesmo um livro para cada um // cassetes / gravações // cheguei a levar bonequinhos quando dei os animais (...)</i> ” | . ficha informativa . cartões com imagens | S6 – “ <i>a nível de information sheet (...)</i> ” S7 – “ <i>cada carruagem (...)</i> ” |

Planificação da 2ª aula observada:

Materiais: Blackboard, rádio, cassette, a train representing each month of the year, information sheet

ANEXO 26

**Tipo de materiais utilizados pela
professora estagiária B**

ESTAGIÁRIA B

| 1º PROTOCOLO VERBAL | UNIDADES DE CONTEXTO | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | UNIDADES DE CONTEXTO |
|---|---|---|---|
| <p>. imagens</p> <p>. fichas</p> <p>. computadores</p> <p>. retroprojector</p> <p>. acetatos</p> <p>. vídeo</p> <p>. materiais autênticos</p> | <p>EB13 – <i>“gosto muito de levar materiais / imagens e fichas (...)”</i></p> <p>EB57 – <i>“e /, hoje em dia / com as inovações que nós temos a nível tecnológico / podemos utilizar uma série de coisas + podemos utilizar os computadores, podemos utilizar retroprojectores // todos estes géneros de coisas. (...) utilizar as canções e... os cartazes (...) uns acetatos / muito coloridos // (...) por exemplo / contar uma história de outra forma! contar uma história através de um vídeo // fazer uma representação, gravá-la e depois mostrá-la à turma // deste género de coisas //”</i></p> <p>EB62 – <i>“e quando se dá o material da sala de aula / nem é preciso levar material nenhum de casa + podemos perfeitamente: “vamos dar o material escolar! e vamos ver o material que temos nas nossas mochilas!”</i></p> | <p>. ficha de trabalho</p> <p>. jogo</p> | <p>S4 – <i>“depois deu-lhes a ficha para pintarem (...)”</i></p> <p>S7 – <i>“(...) foi criativa no sentido de usar o puzzle / e com um puzzle ter feito um jogo (...)”</i></p> |

Planificação da 1ª aula observada: Materials cardboards, flashcards

| 2º PROTOCOLO VERBAL | UNIDADES DE CONTEXTO | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | UNIDADES DE CONTEXTO |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> . cartazes . canções . jogos . histórias | <p>EB19 – “<i>imensos cartazes / (...) música / (...) jogos / tentava levar muitos jogos. Memory games / uma grande diversidade. tentava sempre variar todas as semanas // o que utilizei mais foram os cartazes e os memory games / porque eles adoravam os memory games (...)</i>”</p> <p>EB20 – “<i>(...) o Capuchinho Vermelho como introdução aos cinco sentidos //</i>”</p> | <ul style="list-style-type: none"> . ficha informativa . jogos | <p>S7 – “<i>a Information sheet estava bem (...) no memory game (...)</i>”</p> <p>S9 – “<i>depois fez o jogo para eles irem buscar os animais e ficarem com eles (...)</i>”</p> |

Planificação da 2ª aula observada:

Materials: Cardboards, flashcards

ANEXO 27

**Tipo de materiais utilizados pelo
professor estagiário C**

ESTAGIÁRIO C

| 1º PROTOCOLO VERBAL | UNIDADES DE CONTEXTO | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | UNIDADES DE CONTEXTO |
|---|---|--|---|
| . fichas de trabalho . fichas informativas . cartões com imagens . jogos | EC27 – “ <i>tenho usado worksheets / information sheets / flashcards // brevemente quero ver se uso o Powerpoint (...)</i> ” EC29 – “ <i>jogos em que eles se movimentem na sala (...)</i> ” | . poster . ficha de trabalho . ficha informativa . cartões para colorir | S8 – “ <i>(...) fez bem sentá-los à frente / à volta do poster (...)</i> ” S19 – “ <i>deu a ficha de actividades //</i> ” EC14 – “ <i>(...) estava na Information sheet //</i> ” S38 – “ <i>Cards to colour...</i> ” |

Planificação da 1ª aula observada:

Materials: Flashcards, blackboard, Information sheet, cards to colour

| 2º PROTOCOLO VERBAL | UNIDADES DE CONTEXTO | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | UNIDADES DE CONTEXTO |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> . cartazes . fichas . cartões . rádio . cassetes | <p>EC17 – “<i>cartazes / todas as aulas levava um cartaz // (...) usava fichas para eles arquivarem nas capas // flashcards / jogos // acho que foi basicamente isto // levei uma ou duas vezes cassetes com música (...)</i>”</p> | <ul style="list-style-type: none"> . ficha de trabalho . jogo | <p>S17 – “<i>entretanto / deu-lhes isto [relativamente à ficha de trabalho] para eles fazerem (...)</i>”</p> <p>S10 – “<i>the whole class plays the game hangman (...)</i>”</p> <p>S21 – “<i>eu acho que fez bem fazer dois jogos diferentes / em que eles estavam entretidos / eles estavam a gostar // e não só // estavam a praticar //</i>”</p> |

Planificação da 2ª aula observada:

Materials: flashcards, blackboard, information sheet, worksheet

ANEXO 28

**Tipo de materiais utilizados pela
professora estagiária D**

ESTAGIÁRIA D

| 1º PROTOCOLO VERBAL | UNIDADES DE CONTEXTO | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | UNIDADES DE CONTEXTO |
|---|---|---|--|
| . cartazes . quadro . jogos . canções . ficha informativa | ED19 – “até agora tenho usado mais à base de cartazes / do quadro / de jogos / canções //” ED22 – “na information sheet / que dou em todas as aulas (...)” | . material autêntico . ficha de trabalho . canção | ED1 – “(...)o material da árvore de Natal (...)” S7 – “(...) o conjunto dos enfeites da árvore são ornaments //” S10 – “(...) a procura dos Pais Natal (...)” S6 – “(...) deu-lhes o Christmas card para colorir //” S7 – “a canção (...)” |

Planificação da 1ª aula observada:

Materials: Christmas tree, Christmas balls, chocolate Santa Claus, Christmas presents

| 2º PROTOCOLO VERBAL | UNIDADES DE CONTEXTO | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | UNIDADES DE CONTEXTO |
|---|--|--|--|
| . jogos . cartazes . cartões com imagens . vídeo . computador | ED20 – “(...) até houve uma aula em que eu / em vez de levar 4 jogos levei 7 ou 8 // eram jogos muito curtos (...)” ED23 – “os materiais que mais usei foram os cartazes // usava imagens / bastante coloridas / sempre // (...) tentei utilizar a cassete de vídeo / também // o computador (...)” | . fichas . cartões . jogo da forca . cartazes | AO1 – “(...)as fichas e os flashcards //” ED2 – “(...) jogos no quadro (...)” ED8 – “leveí só os cartazes com os nomes dos meses e com as estações do ano (...)” |

Planificação da 2ª aula observada:

Materials: flashcards, blackboard

ANEXO 29

**Critérios de construção/selecção,
utilização e avaliação dos materiais
utilizados pela estagiária A**

ESTAGIÁRIA A

C1 – CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|--|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 1.2 – Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | . “(...) <i>devem ser claros, objectivos e simplificados, de maneira a que os alunos identifiquem facilmente aquilo que os professores pretendem.</i> ” (ProtVE) | 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | S10 – “ <i>claro que tem que dar uma Information Sheet e às vezes podem dar tipo Information Sheet e Worksheet numa só / onde só têm que completar um exercício qualquer. (...) a nível de material // estava adequado (...)</i> ” |
| 1.3 – Desenvolve a acuidade auditiva e articulação oral | . I24 – “(...) <i>acaba por ser uma crítica positiva a um livro (...)</i> ”; EA ₂₄ – “ <i>sim // porque é acompanhado de cassetes (...)</i> ” | | S11 – “ <i>a Worksheet estava adequada (...)</i> ” |
| 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | . “ <i>os materiais devem ser adequados à matéria que está a ser leccionada...</i> ” (ProtVE) EA57 – “ <i>antes de tudo temos que ver os objectivos // para que fim se está a construir o material // e depois / também / o nível de ensino //</i> ” | | |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 1.2 – Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | EA14 – “ <i>e depois ficam afixados na sala durante uns dias e vão relembrando através das imagens e da informação que eles têm (...)</i> ” | | |
| 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | EA15 – “ <i>e quando tornarem a ouvir falar daquele assunto / talvez no 2º ciclo / eles vão-se recordar daquelas imagens / daqueles materiais (...)</i> ” EA30 – “ <i>(...) eles depois no 2º ciclo, quando se falar em determinados assuntos / vão-se lembrar daquilo que foi abordado no 1º ciclo / dos materiais //</i> ” | | |

C2 – CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL

| 1ª PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.1 – Contempla dados civilizacionais | EA26 – <i>“temos uma mascote na turma e eu escolhi Winnie the Pooh (...) porque também é uma personagem mesmo Inglesa!”</i> | | |
| 2.2 – Evita estereótipos | EA35 – <i>“(…) porque o aluno não quer saber dos artistas / nem das pessoas famosas //”</i> EA36 – <i>“se calhar às vezes os livros pecam um bocado porque falam muito de pessoas famosas / mas o mundo não é feito só de pessoas famosas //”</i> | | |
| 2.3 – Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | EA38 – <i>“(…) no 1º ciclo pode-se adequar isso // pode-se fazer isso / não é? como é que é o dia-a-dia das crianças que vivem em Inglaterra / os horários deles // mostrar-lhes que /no fundo / é diferente deles aqui (...)”</i> EA39 – <i>“nem que seja através de um vídeo mostrar o dia-a-dia de um miúdo em Inglaterra / sem ser em desenho animado / real / mesmo! eu</i> | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <i>acho que é possível, (...) mostrar que o dia-a-dia deles é diferente do nosso // os horários são diferentes // I40 – “sim /sim! eles assim poderão associar e fazer as comparações //”</i> | | |
|--|---|--|--|

| 2ª PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|--------------------------------------|-----------------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.3 – Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | EA30 – “(...) e também é uma maneira (...) de lhes mostrar que há mais alguma coisa / que não existimos só nós // existem pessoas / culturas e línguas completamente diferentes da nossa // e é uma maneira de os acordar / de os despertar para isso //” | | |

C3 – CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFECTIVO

| 1ª PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|---|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 3.1 – Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | <p>EA9 – “(...) <i>tópicos modernos</i> (...)”</p> <p>I16 – “<i>acha que faz algum sentido levarmos, por exemplo / para esses alunos Iraquianos / levarmos materiais sobre assuntos / neste caso a ópera / que não tenham nada a ver com a realidade deles?</i> EA₁₆ – <i>pois / não tinha nada mesmo a ver / estava desadequado</i>”</p> <p>EA18 – “<i>...têm que ser adaptados às condições sociais / também //</i>”</p> <p>EA26 – “<i>temos uma mascote na turma e eu escolhi Winnie the Pooh, principalmente, porque / acho que agora anda bastante em voga (...) agora vê-se muita coisa de Winnie the Pooh / mesmo sites na Internet, muitas imagens (...)</i>”</p> <p>EA29 – “<i>a capa / o cartão de identificação / tem sido tudo com ele!</i>”</p> | <p>3.1 – Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil</p> <p>3.3 – Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem</p> | <p>AO2 – “<i>o material até era bastante interessante / por acaso gostei // achei que o material tinha tudo a ver! o material estava espectacular!</i>”</p> <p>S11 – “<i>(...) eles divertiram-se / eles gostaram de estar ali a pintar (...)</i>”</p> |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 3.2 – Favorece a auto-motivação e a auto-confiança | EA14 – <i>“é através dos materiais que a atenção dos alunos é captada. (...) principalmente / aquilo que eles vêem // o que nós falamos eles esquecem, mas com os materiais // eles olham e vêem // memorizam //”</i> EA31 – <i>“eu acho que é uma forma de os motivar e de os incentivar (...)”</i> | 3.1 – Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | S11 – <i>“(...) porque tinha material muito engraçado //”</i> |
| 3.3 – Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | EA30 – <i>“primeiro / acho que temos que captar a atenção dos aluno (...) e também é uma maneira de os incentivar (...)”</i> | | |

C4 – CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO

| 1ª PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|--|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 4.1 – Apresenta actividades lúdicas | . EA5 - <i>“porque / realmente / a melhor maneira de lhes ensinar / é como se fosse uma brincadeira // é como se aquilo fosse uma brincadeira //”</i> | 4.2 – Inclui actividades variadas | S9 – <i>“o jogo que fez (...)”</i> |
| 4.3 – Está adequado ao nível etário dos alunos | . <i>“os materiais devem ser adequados aos níveis de ensino a que se destinam”</i> (ProtVE) EA33 – <i>“não vamos levar materiais do 1º ciclo para alunos do 3º / por exemplo / não é?”</i> EA36 – <i>“e eles ainda estão numa fase em que dão as características humanas aos animais / aos desenhos animados + porque é o que eles vêem na televisão / não é? (...) ainda dão estas características humanas aos animais / não é? e aquilo é um urso / mas veste-se / não está com as quatro patas / está com duas //”</i> | 4.3 – Está adequado ao nível etário dos alunos | S10 – <i>“(…) utilizou o Winnie the Pooh / está actualizado //”</i> S11 – <i>“é engraçado e é uma figura que eles gostam //”</i> |
| 4.4 – Apresenta uma organização coerente e funcional | EA8 – <i>“porque eu também lhes faço + e com imagens / principalmente + porque é mais fácil / não vamos lá</i> | 4.4 - Apresenta uma organização coerente e funcional | S11 – <i>“(…) como tinha a mesma figura + devem sempre associar na Worksheet e na Information Sheet o mesmo personagem e as mesmas figuras que usam durante a aula para eles associarem logo //”</i> |
| | | 4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | S11 – <i>“as cores estavam chamativas (...)”</i> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes</p> | <p><i>pôr texto / porque eles não sabem ler Inglês / não é?”</i></p> <p>EA11 – <i>“têm que estar legíveis e bastante facilitados (...)”</i></p> <p>EA12 – <i>“(...) e que as imagens sejam mais simplificadas / não é? seja uma coisa mais simples + não lhes podemos dar coisas muito complexas + coisas que eles / atinjam logo (...)”</i></p> <p>EA21 – <i>“temos que ser moderados / também nunca lhes podemos dar muita informação de uma vez / não é? (...) mas / não os cansar + porque o excesso de informação também os cansa / mesmo à vista (...)”</i></p> <p>EA59 – <i>“tentar construí-los de uma maneira o mais simplificada possível para que eles entendam //”</i></p> <p>. <i>“Para as crianças, convém que os materiais sejam coloridos, mas sem serem berrantes (...) que não sejam cansativos.” (ProtVE)</i></p> | | |
|--|--|--|--|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 4.1 – Apresenta actividades lúdicas | EA31 .- <i>“de modo a que eles aprendam a brincar / para eles não pensarem que é tudo muito maçudo //”</i> | | |
| 4.4 – Apresenta uma organização coerente e funcional | EA2 – <i>“(…) tenho que ter em conta que alguns sabem muita coisa / mas outros não sabem quase nada // (…) não posso fazer coisas com muitos conteúdos / tendo em conta que a maioria deles não sabe / ou pouco sabe de Inglês (…)”</i> EA5 – <i>“(…) penso (…) naquilo que eles possam ou não saber (…)”</i> | | |
| 4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | EA31 – <i>“não é só pegar e fazer um cartaz // temos que ter em atenção as imagens e as palavras que os vão cativar mais //”</i> | | |

ANEXO 30

**Critérios de construção/selecção,
utilização e avaliação dos materiais
utilizados pela estagiária B**

ESTAGIÁRIA B

C1 – CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO

| 1ª PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|--|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 1.2 – Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | EB71 – “ <i>eu acho que uma aula tem que ter um fio condutor / qualquer coisa que a ligue do início ao fim // (...) tem que haver qualquer forma de passar / por exemplo / de um determinado cartaz // passar de uma determinada matéria para outras // tem que haver ali qualquer coisa que faça a transição //</i> ” EB74 – “ <i>(...) se o explorar convenientemente e tiver qualidade /a aula acaba por correr muito melhor //</i> ” | 1.2 – Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | S4 – “ <i>depois deu-lhes a ficha para pintarem / para / então / aplicarem o que aprenderam //</i> ” |
| 1.4 – Fomenta a aquisição de competências e compreensão linguística | EB68 – “ <i>a matéria é a primeira coisa a definir / seguidamente parte-se para o material e do material (...)</i> ” EB74 – “ <i>em todo o caso / estou a basear-me naquele material para transmitir qualquer coisa aos meus alunos //</i> ” | | |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|---|---|---|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 1.1 – Fomenta a interacção comunicativa | EB29 – “quando eu dei a segunda música (...)” | 1.1 – Fomenta a interacção comunicativa | AO1 – “o Memory Game acho que também é uma boa ideia (...)” |
| 1.3 – Desenvolve a acuidade auditiva e a articulação oral | EB28 – “dar-lhes o prazer de falar Inglês / de pronunciar (...)” EB29 – “quando eu dei a segunda música / muitos deles não conseguiam pronunciar head / shoulders / knees and toes / mas tentavam e saíam sons parecidos /” | 1.3 – Desenvolve a acuidade auditiva e a articulação oral | AO1 – “o Memory Game acho que também é uma boa ideia / porque cada vez que eles erravam ela ia sempre repetindo: então / que animal é que era aquele? e eles repetiam o nome //” S9 – “teve sempre o cuidado de pronunciar as palavras com a pronúncia correcta / de modo a eles repetirem //” |
| 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | EB10 – “(...) a experimentar as palavras / a praticá-las //” EB22 – “quando estamos a preparar um cartaz / por exemplo / não cabe lá tudo / de maneira que tem que haver uma pré-selecção do que é verdadeiramente importante / as palavras-chave / o que é que tem que ficar no ouvido / o que é que tem que ficar na memória //” EB29 – “as coisas que eu / realmente / achei que eles deviam aprender estavam nos materiais // (...) nos materiais tem que se ter esse cuidado // temos que deixar lá as coisas importantes / que nós queremos que eles se lembrem // (...)” | 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | AO1 – “(...) a ideia dela ter posto os miúdos a imitarem os sons dos animais acho que foi muito bem conseguida / (...) eles iam também praticando o nome do animal //” S7 – “a Information sheet estava bem // estava simples / tinha os animais que deu / tem o tema //” |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p><i>e o que eu queria // o “sumo” da aula estava nos materiais // era isso que eu queria que eles retivessem” //</i></p> <p><i>EB32 – “principalmente para dar Inglês a crianças tão novas / se não se leva material apelativo / apelativo / mas que dê para trabalhar / porque não interessa nada ter ali um painel lindíssimo / todo colorido / quando eles não podem tocar //”</i></p> | | |
|--|---|--|--|

C2 – CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.1 – Contempla dados civilizacionais | EB26 – “no que toca a escolha de manuais / por exemplo / (...) também deve ver se é realista! se se aproxima / minimamente / da realidade Britânica / ou Norte-Americana! ou da realidade que se quer transmitir!” | | |
| 2.2 – Evita estereótipos | EB18 – “e / basicamente / o que se quer conhecer do país / por exemplo / da Inglaterra / agora estamos a falar de Inglaterra / era como é que um Inglês normal vive (...) esquecerem um bocadinho a vida das Pop Stars e das estrelas de cinema (...) muito material que as pessoas tendem a fazer / não é? é muito giro / mas acaba por não se adequar...” | | |
| 2.3 – Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | EB27 – “...eu acho que se for possível pegarmos numa embalagem de chá Inglesa e levá-la para a sala de aula // podemos é / depois / comparar // do género: “em Portugal também existe chá!” I29 – “...através dos materiais / | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>2.4 – Fomenta atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo</p> | <p><i>acha que se consegue mostrar a nossa cultura e compará-la com a cultura Inglesa / neste caso // (...); EB29 - para estabelecerem um ponto comum // é muito mais fácil para uma criança reconhecer que flower é uma flor se vir uma flor // e fazer-lhes ver que eles têm flores e nós também temos / estabelecer um ponto comum //</i></p> <p>EB31 – <i>“há que consegui fazer // estabelecer uma determinada ligação //</i></p> <p>EB66 – <i>“(...) primeiro temos que pensar que estamos a dar uma cultura diferente / estamos a dar uma Língua Estrangeira / logo / estamos a dar uma cultura diferente // (...) ao apresentarmos uma cultura diferente / estamos a apresentar o mundo / à partida! pode ter parecenças com o nosso / mas também terá algo de diferente! são culturas diferentes / são mundos diferentes //</i></p> <p>EB66 – <i>“e eu acho que / transmitindo essa diferença / acabamos por criar laços com uma cultura que não é nossa // e eu acho que o aluno ao entrar em contacto</i></p> | | |
|---|--|--|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p><i>com estas culturas diferentes acaba por ganhar um determinado respeito // o material ajuda-nos no sentido que / nos ajuda a transmitir essa informação ao aluno // e um professor / acima de tudo / está ali para transmitir valores // (...) temos que transmitir respeito pelas outras culturas e por outras formas de pensar! (...); EB₆₇ - é claro que o material auxilia a transmitir essa informação // o material / neste caso / funciona como um meio de atingir um fim //</i></p> | | |
|--|---|--|--|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.3 – Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | EB28 – “ <i>mas o mais importante é começar por encontrar os pontos em comum nas duas culturas // tentar associar // o que é que os portugueses têm / o que é que os ingleses têm // (...) e é isso que / na minha opinião / se deve tentar fazer // aproximá-los // inicialmente encontrar os pontos comuns / depois / mais tarde / falar sobre a cultura britânica // (...) começar por detectar pontos em comum / ensiná-los a pronunciar as palavras / ensiná-los a gostar de pronunciar as palavras //</i> ” | | |
| 2.4 – Fomenta atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo | EB2 – “ <i>tentar não entrar em pormenores / tentar não ofender susceptibilidades / de religião // seja o que for // principalmente em temas como a família / nós temos que pensar que há crianças que já não têm aquela família tradicional e não podemos abordar a família como sendo aquela família tradicional (...) temos que aceitar realidades que / muitas das vezes / não são as nossas //</i> ” | | |

C3 – CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFECTIVO

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|---|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 3.1 – Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | <p>. "...associá-los a uma situação determinada..." (ProtVE)</p> <p>EB35 – “<i>nós não vamos levar um material que fale de uma coisa que não tem nada a ver com a realidade do aluno! (...)</i> EB36 - <i>a realidade actual! não vamos levar / por exemplo / textos sobre a Idade Média / ou qualquer coisa do género! o aluno não tem a mínima ideia / (...)</i> <i>nem sequer lhe interessa saber que na Idade Média aconteceu isto // e isto // a determinada pessoa! não lhe interessa minimamente! é claro que se levarmos qualquer coisa que seja actual / um tema que / por acaso / ele até ouve na televisão ou na rádio / ouviu os pais a comentar // qualquer coisa que tenha a ver com a realidade deles // estamos a falar de uma criança com 8 anos / 7 anos // tem que ser qualquer coisa que / realmente / lhe diga alguma coisa // com o qual ele se identifique //</i>”</p> <p>EB62 – “<i>e quando se dá o material</i></p> | <p>3.1 – Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil</p> <p>3.3 – Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem</p> | <p>S4 – “<i>os materiais foram os adequados / eles gostaram / portanto / foram chamativos! recorreu a coisas reais // “The pig is pink //; The jeans are blue...; The leaf is green...” // foi uma boa forma de eles aprenderem as cores //</i>”</p> <p>S5 – “<i>a ficha tinha um clown / que dá perfeitamente para pintarem com várias cores / não é? EB₃ - e as cores também eram fáceis para eles escreverem!; S₆ - sim!; EB₄ - e era mais para eles associarem a cor ao nome!; S₇ - sim / nesse sentido é + porque se tivesse posto a cor // aí já não iam aprender // retirar nada da ficha / porque estava tudo feito // era só ver a cor // assim não / eles tentam associar a palavra à cor e pintar / então / no sítio certo //(...) com um puzzle ter feito um jogo em que ele tinham que ir ao quadro //</i>”</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>3.3 – Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem</p> | <p><i>da sala de aula / nem é preciso levar material nenhum de casa + podemos perfeitamente: “vamos dar o material escolar! e vamos ver o material que temos nas nossas mochilas!” e até mesmo tornar uma aula mais divertida //</i></p> <p>EB77 – “os materiais são uma presença // e há / também / uma evolução + “</p> <p>EB63 – “(...) fica giro / porque eles também tomam contacto com as coisas e eu acho que isso é muito importante! / não manter aquela distância dos objectos / por exemplo / é muito difícil eu perceber o que é uma coisa se eu não tenho noção do que ela é / se não a estou a ver ou se a estou a ver mas não lhe estou a tocar!”</p> | <p>3.4 – Fomenta o sentido de autonomia e de auto-estima</p> | <p>S7 – “(...) primeiro escolhiam a cor e depois a peça // deste modo eles tinham que associar a palavra à cor e depois ir ver que cor era / portanto / ver se / realmente / tiravam a cor certa e continuava outra vez quando eles aplicavam a peça no quadro //</p> |
|---|--|--|---|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 3.1 – Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | <p>EB2 – “no que toca a materiais temos que ser muito mais selectivos // temos que tentar adaptar o mais possível à realidade da turma //”</p> <p>EB15 – “(...) tem que haver sempre uma associação // eles têm que associar sempre com uma imagem // com qualquer coisa que eles reconheçam //”</p> <p>EB21 – “em Inglês é-me inconcebível dar uma aula sem materiais / principalmente / porque eles têm que associar o que estão a aprender com qualquer coisa que conheçam //”</p> | 3.3 – Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | <p>AO1 – “(...) a ideia dela ter posto os miúdos a imitarem os sons dos animais acho que foi muito bem conseguida / porque eles ficaram todos motivados por poderem fazer isso (...)”</p> <p>S7 – “no memory game // (...) primeiro o aluno dizia dois números // a Diana virava // depois voltava a virar e ficava com uma à mostra // o aluno seguinte é que tinha que encontrar o par da imagem que tinha na mão //”</p> |
| 3.2 – Favorece a auto-motivação e a auto-confiança | <p>EB10 – “(...) todo o material que se leva é novo para eles e / então / acabam por ter um prazer diferente //”</p> | | |
| 3.4 – Fomenta o sentido de autonomia e de auto-estima | <p>EB29 – “eu não os tentei corrigir / tentei / antes / que eles chegassem lá naturalmente // eles foram para casa praticar // associaram o som com a palavra escrita e // são coisas que eles nunca mais esquecem //”</p> | | |

C4 – CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 4.1 – Apresenta actividades lúdicas | EB26 – “no que toca a escolha de manuais / por exemplo / eu acho que o professor deve / realmente / ver se é um livro com uma vertente mais lúdica (...)” | 4.2 – Inclui actividades variadas | S7 – “(...) com um puzzle ter feito um jogo em que ele tinham que ir ao quadro //” |
| 4.3 – Está adequado ao nível etário do aluno | <p>I21 – “(...) quem constrói os materiais / ou quem os escolhe / terá que ter cuidado a torná-los claros (...) EB₂₁ - exactamente!”</p> <p>EB37 - acaba por ter a ver com a adequação do material! I₃₈ - ao nível etário?; EB₃₈ - ao nível etário / exactamente!”</p> <p>I40 – “(...) acha que temos que ter em conta a idade dos alunos + EB₁₀ - a idade / sem dúvida nenhuma + I₄₁ - não usaria os mesmos materiais no 1º ciclo e no 2º ciclo? EB₄₁ - nunca / porque no 1º ciclo / se eu utilizasse os materiais no 2º ciclo que utilizo no 1º os alunos nem me levavam a sério! provavelmente riam-se +”</p> | 4.4 – Apresenta uma organização coerente e funcional | AO1 – “houve continuidade na aula e // houve uma harmonia entre os vários momentos da aula // o tempo também estava bem contabilizado // a turma estava motivada //” |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|-----------------------------------|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 4.2 – Inclui actividades variadas | EB19 – “jogos / tentava levar muitos jogos // memory games / uma grande diversidade // tentava sempre variar todas as semanas //” EB23 – “temos que aproveitar o material / o material tem que ser muito versátil / tem que dar para muita coisa //” | 4.2 – Inclui actividades variadas | AO1 – “o memory Game acho que também é uma boa ideia (...)” S9 – “teve actividades suficientes / que chamaram à atenção e interessaram aos alunos // (...) depois fez o jogo para eles irem buscar os animais e ficarem com eles // foi engraçado!” |
| 4.4 – Apresenta uma organização coerente e funcional | EB15 – “há aulas em que se pode utilizar mais material / há aulas em que tem que se utilizar menos //” EB17 – “há materiais que são muito giros / muito vistosos / muito bem feitos / mas que depois não funcionam! e há materiais que são mais simples e que / às vezes / funcionam às mil maravilhas //” EB22 – “tem que se conhecer a turma muito bem / para saber se eles vão gostar daquele material // (...) eu tenho que parar e tenho que pensar se eles irão gostar daquele material //” EB23 – “tem que se fazer um material para várias turmas / e cada turma tem uma realidade | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes</p> | <p><i>diferente // (...) temos que fazer material que se adequa tanto àquela turma como à outra turma que é completamente diferente da primeira // o material tem que ser muito bem estruturado / muito bem pensado / muito versátil //</i></p> <p>EB15 – <i>“os materiais / principalmente quando estamos a lidar com crianças muito pequenas / são essenciais // (...) eles são muito visuais...”</i></p> <p>EB19 – <i>“imensos cartazes / porque eram muito visuais e eu acho que é muito importante um suporte visual //</i></p> <p>EB32 – <i>“normalmente opto por levar cartazes com desenhos fotocopiados // tenho sempre cuidado / muito cuidado / por levar coisas apelativas //</i></p> | | |
|--|---|--|--|

ANEXO 31

**Crêterios de construção/selecção,
utilização e avaliação dos materiais
utilizados pelo estagiário C**

ESTAGIÁRIO C

C1 – CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO

| 1ª PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|---|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | . <i>“Adequação ao tema...”</i> (ProtVE) EC27 – <i>“prefiro utilizar apenas um cartaz por aula e passar mais tempo a falar com eles / tirar o máximo proveito do cartaz (...)”</i> EC30 – <i>“(...) são os objectivos que tenho para a aula; se tenho x expressões para dar numa aula / tenho que basear os flashcards e as fichas nessas expressões //”</i> | 1.1 – Fomenta a interacção comunicativa 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | S37 – <i>“(...) foi perguntando se sabiam / o que é que no Natal + o que é que existe (...)”</i> S8 – <i>“acho que fez bem sentá-los à frente / à volta do poster e começou por aí // (...) deu bem o vocabulário (...)”</i> |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 1.2 – Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | EC20 – <i>“a maneira como faço o plano da aula / tenho que ter os materiais em coerência com a aula //”</i> | 1.2 – Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | AO1 – <i>“(…) os jogos / acho que foram uma boa estratégia para rever a matéria desta aula e das aulas passadas//”</i> S21 – <i>“(…) estavam a praticar//”</i> |
| 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | EC17 – <i>“depois deixava lá o cartaz para eles verem / durante uma ou duas semanas // usava fichas para eles arquivarem nas capas (...)”</i> EC25 – <i>“eles ao acharem um cartaz bonito também vão achar o que está lá escrito bonito / então aí já vai haver mais afectividade pela Língua Inglesa //”</i> EC29 – <i>“relativamente às matérias a dar / temos que começar do mais simples para o mais complexo // os materiais têm que estar em coerência com aquilo que vamos dar //”</i> EC30 – <i>“tenho que saber o que é que vou por em cada cartaz // o cartaz deve ser a súmula da aula // deve ter os pontos mais importantes do que foi dado na aula // tenho sempre o cuidado de encontrar os aspectos mais importantes de cada aula //”</i> | 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | S22- <i>“os jogos estavam adequados //”</i> |

C2 – CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.2 – Evita estereótipos | EC10 – <i>“os livros todos falam das estrelas / dos cantores / de pessoas famosas // daquelas pessoas que vemos na televisão // mas essas pessoas não espelham o que é a cultura de um país //”</i> | | |
| 2.3 – Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | I12 – <i>“acha que consegue transmitir aos seus alunos do 1º ciclo um pouco da cultura Inglesa e um pouco da vida real? (...) EC12 – (...) por exemplo / agora pelo Natal // é capaz de ser mais fácil transmitir-lhes as tradições Inglesas +”</i> | | |
| 2.4 – Fomenta atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo | EC33 – <i>“como agora as turmas têm alunos de todas as raças e de todos os sexos / juntá-los todos // e fazer jogos com eles / trabalhos de grupo / vão acabar esse tipo de discriminações // ou pelo menos vamos tentar com que acabem! I35 – (...) acha que conseguimos transmitir valores anti racistas?; EC₃₄ - sim / principalmente no manual escolhido e em imagens que</i> | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <i>se levam // levam-se imagens de pessoas de culturas e raças diferentes // em vez de se levarem imagens só com a raça predominante podem levar-se outras com pessoas de outros povos +”</i> | | |
|--|---|--|--|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.3 – Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | <p>I33 – “- <i>em termos culturais (...)</i> estabelece alguma comparação entre a cultura portuguesa e a inglesa? EC₃₃ - <i>mais a nível das festas / quando dei o Natal / quando dei o S. Valentim e a Páscoa // tentei mostrar um bocadinho quais eram os hábitos ingleses //</i> I₃₄ - <i>e acha que os materiais o ajudaram a atingir esses objectivos? EC₃₄ - sim / os materiais (...) ajudaram! (...); EC₃₆ - sim / sem dúvida! I₃₇ - e acha que eles ficaram com uma noção das diferenças + EC₃₇ - sim / por exemplo aquele cartaz que eu levei para dar o Natal / que tinha a imagem da mesa com as coisas por cima // eles comentaram: ah! / mas isto nós não temos cá! eles fizeram logo a comparação //</i>”</p> | | |

C3 – CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFECTIVO

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 3.1 – Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | EC14 – <i>“têm que ser adequados ao local // se for dar uma aula à Serra da Estrela não vou levar uma imagem de uma praia // é complicado para eles / porque / se calhar / uns já viram / mas / se calhar / outros nunca viram +”</i> EC18 – <i>“não se deve usar uma imagem que os alunos não sabem o que é...”</i> | | |
| 3.4 – Fomenta o sentido de autonomia e de auto-estima | EC6 – <i>“e quando vão para casa vão a falar do jogo / mas se vão a falar do jogo vão a falar das palavras novas que utilizaram no jogo +”</i> | | |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 3.1 - Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | EC2 – <i>“tenho tido o cuidado de / ao utilizar um material / ter em atenção os alunos que tenho à minha frente // por exemplo / este ano arrisquei a dar a família / arrisquei porque não sabia se todos os alunos tinham pai e mãe // tenho o cuidado de ver se os materiais estão de acordo com aquilo que é necessário para cada aula //</i> ” | 3.1 - Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | EC15 – <i>“é uma maneira de os obrigar a pensar e de transporem as relações desse esquema para a família deles //</i> ” |
| 3.3 – Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | EC26 – <i>“tento trabalhar com eles o cartaz / muitas das vezes utilizava só imagens e depois distribuía os nomes e eles tinham que os colar no quadro / outras vezes tinham os nomes afixados e dava-lhes as imagens para colar // (...) eles gostavam muito deste tipo de actividades / mais do que chegar só ali e ler o cartaz //</i> ” | | |

C4 – CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO

| 1ª PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|---|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 4.1 – Apresenta actividades lúdicas | <p>EC4 – <i>“e é mais fácil ensinar-lhes com jogos // e dá mais para fazer jogos no 1º ciclo do que no 2º ciclo //”</i></p> <p>EC6 – <i>“eles sem querer / a fazerem um jogo qualquer / uma brincadeira // estão a aprender //”</i></p> <p>EC8 – <i>“concordo com os jogos / a expressão corporal / a dança + Muitos jogos podem utilizados para ensinarem as pequenas expressões Inglesas //”</i></p> | 4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | S8 – <i>“(…) o poster até estava muito giro (…)”</i> |
| 4.2 – Inclui actividades variadas | EC29 – <i>“jogos em que eles se movimentem na sala //”</i> | | |
| 4.3 – Está adequado ao nível etário dos alunos | EC20 – <i>“não se pode usar um cartaz do 7º / 8º ou 9º ano no 1º ciclo!”</i> | | |
| 4.4 – Apresenta uma organização coerente e funcional | <p>. <i>“Legibilidade (…)”</i> (ProtVE)</p> <p>EC16 – <i>“a quantidade tem que estar sempre aliada à qualidade!”</i></p> <p>EC30 – <i>“gosto de utilizar cartazes grandes para os alunos poderem ver</i></p> | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 4.6- Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | <i>// as fichas / não coloco muita informação / porque não gosto de ver fichas muito cheias //</i> . “O material deverá ser apelativo” (ProtVE) | | |
|--|--|--|--|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|---|---|---|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | EC25 – “o mais apelativos possível // para chamar à atenção / para eles gostarem mesmo // algo que eles gostem de olhar e observar // EC27 – “(...) para dar Inglês // O Inglês é preciso ser dado com materiais apelativos // | 4.1 – Apresenta actividades lúdicas 4.2 – Inclui actividades variadas 4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | AO1 – “(...) os jogos / acho que foram uma boa estratégia (...)” S21 – “eu acho que fez bem fazer dois jogos diferentes / em que eles estavam entretidos / eles estavam a gostar // EC17 – “estas imagens foram todas tiradas do computador // |

ANEXO 31

**Crêterios de construção/selecção,
utilização e avaliação dos materiais
utilizados pelo estagiário C**

ESTAGIÁRIO C

C1 – CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO

| 1ª PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|---|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | . <i>“Adequação ao tema...”</i> (ProtVE) EC27 – <i>“prefiro utilizar apenas um cartaz por aula e passar mais tempo a falar com eles / tirar o máximo proveito do cartaz (...)”</i> EC30 – <i>“(...) são os objectivos que tenho para a aula; se tenho x expressões para dar numa aula / tenho que basear os flashcards e as fichas nessas expressões //”</i> | 1.1 – Fomenta a interacção comunicativa 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | S37 – <i>“(...) foi perguntando se sabiam / o que é que no Natal + o que é que existe (...)”</i> S8 – <i>“acho que fez bem sentá-los à frente / à volta do poster e começou por aí // (...) deu bem o vocabulário (...)”</i> |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 1.2 – Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | EC20 – <i>“a maneira como faço o plano da aula / tenho que ter os materiais em coerência com a aula //”</i> | 1.2 – Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | AO1 – <i>“(…) os jogos / acho que foram uma boa estratégia para rever a matéria desta aula e das aulas passadas//”</i> S21 – <i>“(…) estavam a praticar//”</i> |
| 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | EC17 – <i>“depois deixava lá o cartaz para eles verem / durante uma ou duas semanas // usava fichas para eles arquivarem nas capas (...)”</i> EC25 – <i>“eles ao acharem um cartaz bonito também vão achar o que está lá escrito bonito / então aí já vai haver mais afectividade pela Língua Inglesa //”</i> EC29 – <i>“relativamente às matérias a dar / temos que começar do mais simples para o mais complexo // os materiais têm que estar em coerência com aquilo que vamos dar //”</i> EC30 – <i>“tenho que saber o que é que vou por em cada cartaz // o cartaz deve ser a súmula da aula // deve ter os pontos mais importantes do que foi dado na aula // tenho sempre o cuidado de encontrar os aspectos mais importantes de cada aula //”</i> | 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | S22- <i>“os jogos estavam adequados //”</i> |

C2 – CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.2 – Evita estereótipos | EC10 – <i>“os livros todos falam das estrelas / dos cantores / de pessoas famosas // daquelas pessoas que vemos na televisão // mas essas pessoas não espelham o que é a cultura de um país //”</i> | | |
| 2.3 – Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | I12 – <i>“acha que consegue transmitir aos seus alunos do 1º ciclo um pouco da cultura Inglesa e um pouco da vida real? (...) EC12 – (...) por exemplo / agora pelo Natal // é capaz de ser mais fácil transmitir-lhes as tradições Inglesas +”</i> | | |
| 2.4 – Fomenta atitudes contrárias à xenofobia e ao racismo | EC33 – <i>“como agora as turmas têm alunos de todas as raças e de todos os sexos / juntá-los todos // e fazer jogos com eles / trabalhos de grupo / vão acabar esse tipo de discriminações // ou pelo menos vamos tentar com que acabem! I35 – (...) acha que conseguimos transmitir valores anti racistas?; EC₃₄ - sim / principalmente no manual escolhido e em imagens que</i> | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <i>se levam // levam-se imagens de pessoas de culturas e raças diferentes // em vez de se levarem imagens só com a raça predominante podem levar-se outras com pessoas de outros povos +”</i> | | |
|--|---|--|--|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.3 – Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | <p>I33 – “- <i>em termos culturais (...)</i> estabelece alguma comparação entre a cultura portuguesa e a inglesa? EC₃₃ - <i>mais a nível das festas / quando dei o Natal / quando dei o S. Valentim e a Páscoa // tentei mostrar um bocadinho quais eram os hábitos ingleses //</i> I₃₄ - <i>e acha que os materiais o ajudaram a atingir esses objectivos? EC₃₄ - sim / os materiais (...) ajudaram! (...); EC₃₆ - sim / sem dúvida! I₃₇ - e acha que eles ficaram com uma noção das diferenças + EC₃₇ - sim / por exemplo aquele cartaz que eu levei para dar o Natal / que tinha a imagem da mesa com as coisas por cima // eles comentaram: ah! / mas isto nós não temos cá! eles fizeram logo a comparação //</i>”</p> | | |

C3 – CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFECTIVO

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|-------------------------------|----------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 3.1 – Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | EC14 – <i>“têm que ser adequados ao local // se for dar uma aula à Serra da Estrela não vou levar uma imagem de uma praia // é complicado para eles / porque / se calhar / uns já viram / mas / se calhar / outros nunca viram +”</i> EC18 – <i>“não se deve usar uma imagem que os alunos não sabem o que é...”</i> | | |
| 3.4 – Fomenta o sentido de autonomia e de auto-estima | EC6 – <i>“e quando vão para casa vão a falar do jogo / mas se vão a falar do jogo vão a falar das palavras novas que utilizaram no jogo +”</i> | | |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 3.1 - Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | EC2 – <i>“tenho tido o cuidado de / ao utilizar um material / ter em atenção os alunos que tenho à minha frente // por exemplo / este ano arrisquei a dar a família / arrisquei porque não sabia se todos os alunos tinham pai e mãe // tenho o cuidado de ver se os materiais estão de acordo com aquilo que é necessário para cada aula //</i> ” | 3.1 - Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | EC15 – <i>“é uma maneira de os obrigar a pensar e de transporem as relações desse esquema para a família deles //</i> ” |
| 3.3 – Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | EC26 – <i>“tento trabalhar com eles o cartaz / muitas das vezes utilizava só imagens e depois distribuía os nomes e eles tinham que os colar no quadro / outras vezes tinham os nomes afixados e dava-lhes as imagens para colar // (...) eles gostavam muito deste tipo de actividades / mais do que chegar só ali e ler o cartaz //</i> ” | | |

C4 – CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO

| 1ª PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|---|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 4.1 – Apresenta actividades lúdicas | <p>EC4 – “<i>e é mais fácil ensinar-lhes com jogos // e dá mais para fazer jogos no 1º ciclo do que no 2º ciclo //</i>”</p> <p>EC6 – “<i>eles sem querer / a fazerem um jogo qualquer / uma brincadeira // estão a aprender //</i>”</p> <p>EC8 – “<i>concordo com os jogos / a expressão corporal / a dança + Muitos jogos podem utilizados para ensinarem as pequenas expressões Inglesas //</i>”</p> | 4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | S8 – “ <i>(...) o poster até estava muito giro (...)</i> ” |
| 4.2 – Inclui actividades variadas | EC29 – “ <i>jogos em que eles se movimentem na sala //</i> ” | | |
| 4.3 – Está adequado ao nível etário dos alunos | EC20 – “ <i>não se pode usar um cartaz do 7º / 8º ou 9º ano no 1º ciclo!</i> ” | | |
| 4.4 – Apresenta uma organização coerente e funcional | <p>. “<i>Legibilidade (...)</i>” (ProtVE)</p> <p>EC16 – “<i>a quantidade tem que estar sempre aliada à qualidade!</i>”</p> <p>EC30 – “<i>gosto de utilizar cartazes grandes para os alunos poderem ver</i>”</p> | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| 4.6- Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | <i>// as fichas / não coloco muita informação / porque não gosto de ver fichas muito cheias //</i> <i>. “O material deverá ser apelativo” (ProtVE)</i> | | |
|--|---|--|--|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|---|---|---|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | EC25 – <i>“o mais apelativos possível // para chamar à atenção / para eles gostarem mesmo // algo que eles gostem de olhar e observar //</i> EC27 – <i>“(…) para dar Inglês // O Inglês é preciso ser dado com materiais apelativos //</i> | 4.1 – Apresenta actividades lúdicas 4.2 – Inclui actividades variadas 4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes | AO1 – <i>“(…) os jogos / acho que foram uma boa estratégia (...)”</i> S21 – <i>“eu acho que fez bem fazer dois jogos diferentes / em que eles estavam entretidos / eles estavam a gostar //</i> EC17 – <i>“estas imagens foram todas tiradas do computador //</i> |

ANEXO 32

**Crêterios de construção/selecção,
utilização e avaliação dos materiais
utilizados pela estagiária D**

ESTAGIÁRIA D

C1 – CRITÉRIOS DE TIPO LINGUÍSTICO

| 1ª PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | <p>. “<i>Imagens nítidas / que não possibilitem mais do que uma interpretação</i>” (ProtVE)</p> <p>ED5 – “<i>(...) os materiais / desde cartazes / a jogos e canções / tudo isso é óptimo para eles aprenderem porque fixam melhor //</i>”</p> <p>ED11 – “<i>(...) será preferível levar pouco material e explorá-lo bastante / explorar bem aquele material / do que ter que estar sempre a mudar de material //</i> (...) eu acho que se explorarmos bem o mesmo material a criança está mais atenta //”</p> <p>ED22 – “<i>na information sheet / tento sumariar aquilo que dei //</i>”</p> <p>ED28 – “<i>os materiais são o reflexo directo daquilo que estamos a tentar transmitir e que nós queremos que eles retenham //</i> é através dos materiais que eles vão fixar e memorizar melhor os conteúdos //”</p> <p>ED₂₉ – “<i>eu faço os meus materiais em função da planificação da aula/</i>”</p> | 1.2 – Assegura a gradação entre a apresentação, a prática e a produção | S10 – “ <i>no final / (...) fez um apanhado do vocabulário dado //</i> ” |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas | <p>ED21 – “(...) <i>posso utilizar menos materiais / mas sei explorá-los melhor //</i>”</p> <p>ED35 – “(...) <i>os materiais que são construídos têm todos um objectivo (...) e acho que em todos os materiais que construímos está inerente esta competência / criar o gosto nos alunos pelo Inglês / neste caso o Inglês //</i>”</p> <p>ED40 – “(...) <i>acho que os materiais trabalham para isso / para o desenvolvimento da competência plurilingue //</i>”</p> | <p>1.3 – Desenvolve a acuidade auditiva e a articulação oral</p> <p>1.4 – Fomenta a aquisição de competências linguísticas</p> | <p>AO3 – “(...) <i>o facto de serem eles a escolherem as palavras (...) era uma maneira de eles se expressarem //</i>”</p> <p>ED2 – “(...) <i>acho que eles aprenderam os meses //</i>”</p> |

C2 – CRITÉRIOS DE TIPO CULTURAL E INTERCULTURAL

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|--------------------------------------|-----------------------------|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.3 – Fomenta o reconhecimento de semelhanças e diferenças | ED37 – <i>“dei o Natal / dei a Páscoa / dei o St. Valentines // só nestas aulas é que se consegui transmitir alguma coisa que / realmente // na aula do St. Valentim / uma das coisas que eles não conheciam eram as quadras // na aula da Páscoa é que eu fiz um jogo que cá não se faz e que se faz muito em Inglaterra // que é o jogo de esconder os ovos no jardim //”</i> | | |

C3 – CRITÉRIOS DE TIPO SÓCIO-AFECTIVO

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|---|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 3.1 – Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | <p>ED6 – “(...) <i>deve levar bastantes materiais para a aula // Isto para se adaptar ao tipo de crianças que tem //</i>”</p> <p>ED8 – “<i>eu acho que nós devemos estimular os nossos alunos indo de encontro àquilo que eles gostam de fazer //</i>”</p> <p>ED9 – “<i>temos que ter em atenção de onde provêm os nossos alunos //</i>”</p> <p>ED22 – “<i>reorro muito às imagens de bonecos / da banda desenhada que eles conhecem / como o Mickey //</i>”</p> <p>ED23 – “<i>com imagens que eles conheçam do seu dia-a-dia // da televisão / dos livros //</i>”</p> | <p>3.2 – Favorece a auto-motivação e a auto-confiança</p> <p>3.3 – Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem</p> | <p>S9 – “<i>fez bem por música para criar um bom ambiente (...)</i>”</p> <p>S10 – “<i>(...) eles gostaram da maneira como deu o vocabulário / quando enfeitaram a árvore //</i>”</p> <p>S6 – “<i>(...) deu-lhes o Christmas card para colorir //</i>”</p> |
| 3.3 – Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | <p>ED5 – “<i>(...) porque as crianças desta idade / no 1º ciclo / aprendem mais vendo e fazendo //</i>”</p> | | |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|--|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 3.1 – Apresenta conteúdos relacionados com o meio infantil | ED2 – “ <i>nos meus materiais eu tinha que ter um grande cuidado! até tendo em conta a turma que tinha (...) e tinha também em conta o meio de alguns deles // o tipo de crianças que eram...</i> ” ED3 – “ <i>(...) era uma turma nada homogénea // havia alunos com alguma discrepância de idades / havia também aqueles que queriam ser os líderes da turma (...)</i> ” | 3.2 – Favorece a auto-motivação e a auto-confiança 3.3 – Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | S5 – “ <i>(...) os alunos estavam interessados e atentos / porque estavam motivados (...)</i> ” AO3 – “ <i>o facto de serem eles a escolherem as palavras era bom (...)</i> ” |
| 3.2 – Favorece a auto-motivação e a auto-confiança | ED2 – “ <i>tinha que ser algo que lhes captasse a atenção e que eles ficassem interessados (...)</i> ” | | |
| 3.3 - Favorece o envolvimento do aluno na aprendizagem | ED35 – “ <i>os materiais que construímos e a forma como eram explorados os alunos pediam para saber mais sobre isto ou sobre aquilo //</i> ” ED37 – “ <i>(...) fez um jogo (...) no recreio / escondi os ovos pelo recreio //</i> ” | | |

C4 – CRITÉRIOS DE TIPO PSICO-PEDAGÓGICO

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|-----------------------------------|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 4.2 – Inclui actividades variadas | . “ <i>Diversidade dos materiais / nem sempre cartazes / nem sempre vídeos...É necessário variar //</i> ” (ProtVE) ED6 – “ <i>(...) uma pessoa deve diversificar bastante os seus materiais / deve levar bastantes materiais para a aula //</i> ” | 4.2 – Inclui actividades variadas | S10 – “ <i>quando iniciaram a procura dos Pais Natal //</i> ” |
| 4.3 – Está adequado ao nível etário dos alunos | ED8 – “ <i>temos que adaptar os conteúdos às idades a que se destinam //</i> ” | | |
| 4.4 – Apresenta uma organização coerente e funcional | . “ <i>Imagens nítidas (...) letra bem legível (...) é de extrema importância uma boa exploração dos materiais //</i> ” (ProtVE) ED7 – “ <i>nós temos que ter um cuidado extremo com isso // no 1º ciclo é o início / é o primeiro contacto com a Língua / e se nós não usamos materiais cuidadosamente elaborados eles podem ficar com uma ideia completamente errada do que queremos transmitir //</i> ” ED21- “ <i>tenho atenção ao tipo e</i> | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>4.5 – Fomenta o gosto pela utilização de novas tecnologias</p> | <p><i>tamanho de letra que uso e às imagens // falando de cartazes / claro //</i></p> <p>ED24 – <i>“em casa esquematizo a aula mentalmente / vejo qual é a melhor sequência dos materiais e das actividades //</i></p> | | |
| <p>4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes</p> | <p>I13 – <i>“(…) acha importante que os materiais acompanhem o evoluir da tecnologia / o evoluir dos conceitos + ED₁₂ - acho que é fundamental! senão não conseguimos avançar // estaríamos sempre na escola tradicional // é preciso variar e acompanhar a evolução //</i></p> <p>. <i>“...cores dos cartazes apelativas / mas não muitas cores...”</i> (ProtVE)</p> <p>ED21 – <i>“(…) tento ter o máximo cuidado / tento usar cores apelativas / mas sem serem muito fortes //</i></p> | | |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|-----------------------------------|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 4.1 – Apresenta actividades lúdicas | ED20 – “(...) até houve uma aula em que eu / em vez de levar 4 jogos levei 7 ou 8 //” ED37 – “na aula da Páscoa é que eu fiz um jogo (...)” | 4.2 – Inclui actividades variadas | ED2 – “(...) eles gostaram dos exercícios no quadro (...)” S5 – “ (...) fez uma série de actividades // quem sabe se a aula não correu melhor pela variedade de actividades feitas?” S8 – “e fez as actividades com o material que tinha disponível //” |
| 4.2 – Inclui actividades variadas | ED6 – “eu nas últimas aulas levei pouquíssimo material / apenas uma ficha informativa / e levei-os para o recreio //” ED20 – “(...) eram jogos muito curtos / mas só o facto de estar sempre a mudar de jogo e o facto de eles estarem sempre a participar em jogos diferentes // isso funcionou //” | | |
| 4.4 – Apresenta uma organização coerente e funcional | ED17 – “muitas vezes fiz materiais e não os utilizei // outras vezes também tive que improvisar materiais à última da hora //” ED25 – “(...) provavelmente os materiais que eu usei este ano não os vou poder utilizar da mesma maneira para o ano que vem // até posso utilizar os mesmos materiais / mas terei que os explorar de maneira diferente do que fiz este ano // acho | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>4.6 – Apresenta ilustrações coloridas e atraentes</p> | <p><i>que uma pessoa / nesse aspecto / está sempre a aprender // tem que estar sempre a elaborar novas estratégias / novas formas de fazer materiais / novos materiais //”</i></p> <p>ED2 – <i>“eu tinha quer levar cartazes muito simples / com muito pouca informação / cores apelativas / quase cores berrantes / porque senão +”</i></p> <p>ED23 – <i>“usava imagens / bastante coloridas / sempre // tinham que ser coisas bastante coloridas //”</i></p> | | |
|--|--|--|--|

ANEXO 33

**Dimensões da competência profissional
abordadas pela estagiária A**

ESTAGIÁRIA A

C1 – DIMENSÃO PESSOAL, SOCIAL, ÉTICA E DEONTOLÓGICA

| 2º PROTOCOLO VERBAL | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|---|-------------------------------|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| <p>I₂ - “<i>tendo em conta esta dimensão // que critérios tem utilizado para a construção e utilização dos materiais?</i> EA₂ - <i>tenho alguns cuidados // tenho que ter em conta que alguns sabem muita coisa // mas outros não sabem quase nada // tenho que ter isso em conta // não posso fazer coisas com muitos conteúdos // tendo em conta que a maioria deles não sabe // ou pouco sabe de Inglês //</i> I₃ - <i>e em termos sociais + quando constrói os materiais e quando os utiliza // tem alguns cuidados // tendo em conta as diferenças sociais que pode encontrar?</i> EA₃ - <i>a minha turma era bastante homogénea // (...) não sei // eu acho que é complicado estarmos a ter em conta o aspecto social // não é?</i> I₄ - <i>mas // se calhar // temos que ter esse cuidado // não acha?</i> EA₄ - <i>se calhar sim // mas eu // em questões a nível social // eu não penso muito nisso</i> I₅ - <i>constrói e utiliza os materiais sem ter em conta esse aspecto +</i> EA₅ - <i>sim // eu acho que não penso muito nesse aspecto // (...) eu acho que não penso muito na questão social //</i>”</p> | |

C2- DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

| 1ª PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|---------------------|----------------------|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| | | 2.1 - Domínio dos saberes | S28 – “ <i>não sei se em casa pratica o que vai dizer na aula + EA8 -não // não pratico</i> S29 – (...) <i>é isso que pode fazer // (...) S30 - eu digo isto para quem tem mais insegurança na Língua! EA20 - pois // eu sou muito insegura!</i> ” |
| | | 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | AO2 – “ <i>o material até era bastante interessante // por acaso gostei // Achei que o material tinha tudo a ver! o material estava espectacular!</i> ” S33 – “ <i>...eu acho que tem muito tempo // e eu já vi a outra planificação e penso que essa aula vai correr melhor! (...) com ideias // agora vocês já têm uma série de canções // e vai conseguir ultrapassar as suas dificuldades //</i> ” |
| | | 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | AO4 – “ <i>(...) os materiais (...) se calhar // não deram o máximo // podiam ter dado mais // podiam ter sido mais explorados //</i> ” S9- “ <i>o jogo que fez / não o explicou</i> ” |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>/ limitou-se a pôr os cartões na mesa e chamou um aluno e foi indicando ao aluno o que tinha que fazer // / quando é assim // quando é um jogo // deve sempre explicar // (...) temos que introduzir: “today we’re going to learn the colours //” e vai-as indicando // (...) mas temos sempre que introduzir qualquer tema que seja // depois // as palavras // (...) nós temos que mostrar // dizer e indicar qual é a cor que lhes corresponde // (...) temos sempre que fazer corresponder a palavra à cor: “This is white //” e indicar a cor correspondente // (...) não é que a aula tenha corrido mal // só que foi uma aula tradicional + / Foi chegar lá // aprenderam as cores // repetiram um com o outro // fichinha // fazer a fichinha + temos que dar dinâmica à aula!”</i></p> <p><i>S10 – “a nível de material // estava adequado // utilizou o Winnie the Pooh // está actualizado //”</i></p> <p><i>S11 – “a Worksheet estava adequada // eles divertiram-se // eles gostaram de estar ali a pintar e como tinha a mesma figura + devem sempre associar na Worksheet e na Information Sheet o mesmo</i></p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>2.4 – Avaliação da acção pedagógico-didáctica</p> | <p><i>personagem e as mesmas figuras que usam durante a aula para eles associarem logo //</i></p> <p>S25 – <i>“se a turma é muito calma // vocês têm que a animar! S26 - pára a aula // põe uma canção! Tem que utilizar estratégias // até enquanto estão a fazer uma fichinha // põe uma música Inglesa a tocar! ou uma música que já aprenderam!”</i></p> <p>S32 – <i>“(…) só ficou à vontade quando eles estavam a fazer a ficha! deu-me a entender isso! porque não estava exposta!”</i></p> <p>EA2 – <i>“podia ter tido mais actividades //</i></p> |
|--|--|--|---|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.1 – Domínio dos saberes | EA14- “claro que importa muito o que dizemos (...)” | 2.1 – Domínio dos saberes | AO1 – “(...) acho que os únicos problemas dela são o tom de voz e a fluência //” S9 – “(...) a nível de linguagem // fluência // erros // não houve melhoria //” |
| 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | EA16 – “exactamente // quando penso como é que os vou fazer e como é que os vou utilizar estou a desenvolver todas as competências necessárias para dar uma boa aula //” EA22 – “quando // no início // eu pensava que aquele colega tinha feito uma coisa e que eu podia fazer igual // agora já não é bem assim // temos que adaptar os materiais à turma que temos // até podemos utilizar a mesma ideia // mas tem que se adaptar à nossa realidade //” | 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | AO1 – “mas acho que o tema escolhido foi bastante original // os alunos aprenderam a matéria e // acima de tudo // o importante // é que eles gostem //” AO2 – “(...) os materiais estão mais ou menos adequados //” S6 – “a nível de information sheet // achei-a muito formal e não para crianças //” S7 – “a eles não interessa ter cá o calendário todo (...) e depois podia colocar ou por como tinha no material // cada carruagem tinha //” |
| 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | EA14 – “é muito importante // eu acho que é fundamental // não é só construir os materiais e chegamos lá e já está! é através dos materiais que a atenção dos alunos é captada // claro que importa (...) a forma como explicamos // mas // principalmente // aquilo que eles vêem (...)” | 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | S9 – “a aula podia ser mais divertida // está muito parada // e eles já são bem comportados // temos que os animar // e com o material que tinha eu acho que podia ter feito |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>2.4 - Avaliação da acção pedagógico-didáctica</p> | <p><i>uma aula mais dinâmica // o material estava todo muito giro // acho que estava muito giro // só que esteve tão parada!</i></p> <p>S11 – <i>“eu escrevi aqui que podia ter aproveitado melhor o material // podia ter feito outras actividades (...) eu acho que podia ser uma aula mais dinâmica // aproveitando o material que tinha // porque tinha material muito engraçado //”</i></p> <p>EA1 – <i>“naqueles aspectos que tínhamos falado da outra vez // a fluência // o tom de voz // vir para o fundo da sala // eu acho que também deixei assim um bocadito a desejar // os objectivos foram atingidos // os alunos compreenderam a matéria //”</i></p> <p>EA2 – <i>“eu não sabia como é que havia de fazer // sinceramente // de todas as information sheet foi aquela em que eu tive mais dificuldade //”</i></p> |
|--|--|--|---|

C3 - DIMENSÃO DE INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO, NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

| 2º PROTOCOLO VERBAL | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|---|-------------------------------|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| <p>I8 – “tem participado em projectos da escola onde lecciona? quais? I₉ – e em que projectos é que participou? EA₉ – eles fizeram uma campanha para uns miúdos com algumas carências // e andaram a juntar roupa // alimentos // tudo que eles precisassem // e eu também participei // arranjei dois sacos de mercearias // I₁₀ – e durante a prática pedagógica quais foram os intervenientes com que lidou? EA₁₀ – só lidei com os alunos e com a professora da turma //”</p> | |

ANEXO 34

**Dimensões da competência profissional
abordadas pela estagiária B**

ESTAGIÁRIA B

C1 – DIMENSÃO PESSOAL, SOCIAL, ÉTICA E DEONTOLÓGICA

| 1º PROTOCOLO VERBAL | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|--|-------------------------------|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| EB66 – “ <i>eu acho que / primeiro temos que pensar que estamos a dar uma cultura diferente / estamos a dar uma Língua Estrangeira / logo / estamos a dar uma cultura diferente // e aqui tornamos a falar da adequação dos materiais // não vamos estar a falar sobre a cultura britânica e levarmos a Torre Eiffel / por exemplo! nem tem cabimento! // ao apresentarmos uma cultura diferente / estamos a apresentar o mundo / à partida! pode ter parecenças com o nosso / mas também terá algo de diferente! São culturas diferentes / são mundos diferentes // e eu acho que / transmitindo essa diferença / acabamos por criar laços com uma cultura que não é nossa //</i> ” | |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|--|-------------------------------|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| <p>EB2 – “<i>acho que / acima de tudo / quando se está a planear uma aula / consequentemente tem que se pensar nos materiais // temos que pensar primeiro na turma como um todo / e ter isso bem presente // e acabamos por ter que generalizar um bocadinho // tentar não entrar em pormenores / tentar não ofender susceptibilidades / de religião // seja o que for // principalmente em temas como a família / nós temos que pensar que há crianças que já não têm aquela família tradicional e não podemos abordar a família como sendo aquela família tradicional // (...) vamos dar os diferentes membros da família / mas de uma forma diferente // e quando se fala na família fala-se na religião / numa série de temas // e temos que ter muita atenção quando estamos a construir os materiais para não entrarmos em choque com ninguém // não vá algum aluno a meio de uma aula dizer que não é assim / que não pensa assim / que a família dele não é assim // hoje em dia tem que se ser mais aberto / tem que se pensar com calma // temos que aceitar realidades que / muitas das vezes / não são as nossas // no que toca a materiais temos que ser muito mais selectivos // temos que tentar adaptar o mais possível à realidade da turma //</i>”</p> | |

C2- DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|---|--|--|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.1 - Domínio dos saberes | EB69 – “ <i>se o professor não tiver um bom nível na Língua que está a ensinar // se calhar não irá ensinar a Língua da forma mais correcta!</i> ” | 2.1 - Domínio dos saberes | AO1 – “ <i>ela tem uma boa fluência a falar a Língua!</i> ” S7 – “ <i>em relação à Língua / a Diana tem uma boa capacidade e fluência / não detectei nenhum erro!</i> ” |
| 2.2- Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | EB68 – “ <i>eu acho que / muitas das vezes / parte-se de uma estratégia e depois procura-se o material adequado // hoje em dia já se faz um pouco ao contrário / primeiro arranja-se o material e do material parte-se para a estratégia // como usar correctamente aquele material? / a matéria é a primeira coisa a definir / seguidamente parte-se para o material e do material / aí sim / parte-se para a estratégia // como trabalhar aquele material? como fazer com que aquele material valha / realmente / a pena ter sido feito?</i> ” | 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | AO1 – “ <i>acho que houve uma definição de objectivos e uma articulação de actividades adequada com esses objectivos //</i> ” S5 – “ <i>a ficha tinha um clown / que dá perfeitamente para pintarem com várias cores / não é? EB3 - e as cores também eram fáceis para eles escreverem! S6 - sim!; EB4 - e // aí já não iam aprender // retirar nada da ficha / porque estava tudo feito // era só ver a cor // (...) Os objectivos foram (...) adequados à aula //</i> ” |
| 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | EB71 – “ <i>eu acho que uma aula tem que ter um fio condutor / qualquer coisa que a ligue do início ao fim // (...) tem que haver qualquer forma</i> | 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | AO1 – “ <i>acho que a aula da Diana correu de uma forma muito positiva // (...) acho que houve uma definição de objectivos e uma</i> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>2.4 - Avaliação da acção pedagógico-didáctica</p> | <p><i>de passar / por exemplo / de um determinado cartaz // passar de uma determinada matéria para outras // tem que haver ali qualquer coisa que faça a transição // I72 - portanto / os materiais vão facilitar a transição + EB₇₂ - sim / de uma estratégia para outra //</i></p> <p>I74 – “(...) acha que os materiais vão ajudar na sua avaliação? EB₇₄ - a qualidade dos materiais / sim // sem dúvida nenhuma! e a forma como foram explorados na aula // já me estou a repetir um bocadinho // pode-se ter material fantástico e não se conseguir explorar convenientemente e a aula não lucrar nada com aquele material que poderia ter sido fantástico se tivesse sido explorado de outra forma //</p> | | <p><i>articulação de actividades adequada com esses objectivos // houve continuidade na aula e // houve uma harmonia entre os vários momentos da aula // o tempo também estava bem contabilizado (...) creio que a postura da Diana foi bastante correcta //</i></p> <p>S4 – “eu considero a aula boa / porquê? porque no decorrer da aula foi tudo com uma certa lógica / continuidade // os materiais foram os adequados (...) recorreu a coisas reais // “The pig is pink // The jeans are blue // The leaf is green (...)” // foi uma boa forma de eles aprenderem as cores // depois deu-lhes a ficha para pintarem / para / então / aplicarem o que aprenderam //</p> <p>S7 – “os objectivos (...) foram atingidos (...) acho que foi criativa no sentido de usar o puzzle / e com um puzzle ter feito um jogo em que ele tinham que ir ao quadro (...) a postura na sala de aula? acho que foi correcta // movimentou-se pela sala toda (...) foi tendo em atenção as dificuldades dos alunos / foi perguntando se tinham algumas dificuldades ou alguns problemas //</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | 2.4 - Avaliação da acção pedagógico-didáctica | // é muito expressiva! conseguiu atingir os objectivos // lá está // correu bem” EB1 – “acho que a aula correu-me bastante bem! correu melhor do que eu estava à espera! fiquei muito contente com a aula // acho que os alunos gostaram e eu também gostei bastante da aula //” |
|--|--|---|---|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|--|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.1 - Domínio dos saberes | EB21 – “em Inglês é-me inconcebível dar uma aula sem materiais / principalmente / porque eles têm que associar o que estão a aprender com qualquer coisa que conheçam //” EB22 – “primeiro a capacidade de seleccionar / seleccionar matéria / o que é mais importante / o que não é //” | 2.1 - Domínio dos saberes | AO1 – “acho que ela tem (...) uma boa fluência da Língua //” S9 – “teve sempre o cuidado de pronunciar as palavras com a pronúncia correcta / de modo a eles repetirem //” S11 – “a Diana tem uma boa fluência de Língua //” |
| 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | EB15 – “os materiais / principalmente quando estamos a lidar com crianças muito pequenas / são essenciais // porque eles são | 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | S7 – “a Information sheet estava bem // estava simples / tinha os animais que deu / tem o tema //” |
| | | 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | AO1 – “acho que ela tem uma boa postura (...) o material / acho que |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p><i>muito visuais / e tem que haver sempre uma associação // (...) o que se vai aprendendo durante a prática pedagógica é que há certos materiais que funcionam outros que não funcionam // há aulas em que se pode utilizar mais material / há aulas em que tem que se utilizar menos //</i></p> <p>EB16 – “(...) neste momento tenho uma capacidade muito maior para seleccionar os materiais adequados àquela turma // aprendi a utilizar imensos materiais / este ano // e estratégias // que há dois anos não tinha a mínima ideia // há dois anos fazia uma aula mais tradicional / este ano já arrisquei um bocadinho mais //</p> <p>EB21 – “eu sem materiais não consigo estruturar uma aula / não consigo // principalmente com crianças e com uma Língua Estrangeira //</p> <p>EB22 – “tem que haver uma pré-preparação e isso acaba por desenvolver / no professor / a necessidade de parar e de pensar / de olhar para a turma com outros olhos // e eu acho que isto é muito importante //</p> | | <p><i>estava muito bom e / e a ideia dela ter posto os miúdos a imitarem os sons dos animais acho que foi muito bem conseguida / porque eles ficaram todos motivados por poderem fazer isso e / ao mesmo tempo / eles iam também praticando o nome do animal // o Memory Game acho que também é uma boa ideia...”</i></p> <p>S8 – “a nível oral // acho que iniciou bem // eu acho que os alunos não saíram da aula sem saberem todas as palavras que tinham sido dadas!”</p> <p>S9 – “ // a nível de actividades // acho que correram bem // teve actividades suficientes / que chamaram à atenção e interessaram aos alunos //</p> <p>S11 – “mesmo a nível de expressividade / dramatização e postura na aula esteve muito bem//”</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica</p> | <p>EB23 – “num determinado momento pode surgir a pergunta de um aluno que nós podemos pegar para continuar a dar a aula / e para isso temos que dar a volta à aula inteira // temos que desenvolver a capacidade de nos desenrascarmos // temos que aproveitar o material / o material tem que ser muito versátil / tem que dar para muita coisa // e então temos que saber dar a volta // tem que haver essa destreza //”</p> | | |
|---|--|--|--|

C3 - DIMENSÃO DE INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO, NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

| 1º PROTOCOLO VERBAL | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|--|--------------------------------------|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| EB75 – <i>“é principalmente na altura das festas // que se nota que há um contacto maior com a escola // normalmente há sempre uma festinha / há uma peça de teatro / os corredores são decorados pelos professores / pelos alunos // e / eu acho que os materiais tomam uma atitude importante / no sentido de comunidade / de interacção com a comunidade // até para os pais é importante virem à escola e olharem para a parede e // “foi a turma do meu filho que fez aquilo // está muito giro!” // e é muito importante para o professor / claro / porque / se calhar / o pai é capaz de elogiar o painel feito pela turma ao professor //”</i> | |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|--|--------------------------------------|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| EB5 – <i>“(…) este ano como era só uma vez por semana não participei em nada //”</i> | |

ANEXO 35

**Dimensões da competência profissional
abordadas pelo estagiário C**

ESTAGIÁRIO C

C1 – DIMENSÃO PESSOAL, SOCIAL, ÉTICA E DEONTOLÓGICA

| 1º PROTOCOLO VERBAL | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|---|---|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| I34 – “ <i>e em termos de materiais? acha que consegue transmitir valores de convivência com os outros / valores anti racistas + EC33 - como agora as turmas têm alunos de todas as raças e de todos os sexos / juntá-los todos // e fazer jogos com eles / trabalhos de grupo / vão acabar esse tipo de discriminações // ou pelo menos vamos tentar com que acabem! I35 - quando leva os materiais para a sala/ quando faz os materiais / acha que conseguimos transmitir valores anti racistas? EC34 - sim / principalmente no manual escolhido e em imagens que se levam // levam-se imagens de pessoas de culturas e raças diferentes // lm vez de se levarem imagens só com a raça predominante podem levar-se outras com pessoas de outros povos +</i> ” | S8 – “ <i>(...) mas não explorou bem as tradições + haviam lá várias coisas / o poster até estava muito giro / que podia ter explorado / por exemplo / o cracker / turkey (...)</i> ” |

| 2º PROTOCOLO VERBAL | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|--|-------------------------------|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| EC2 – “ <i>tenho tido o cuidado de / ao utilizar um material / ter em atenção os alunos que tenho à minha frente (...)</i> ” | |

C2- DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|---|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.1 – Domínio dos saberes | I31 – “quando faz os materiais e quando os utiliza // (...) EC30 – (...) são os objectivos que tenho para a aula; se tenho x expressões para dar numa aula / tenho que basear os flashcards e as fichas nessas expressões //” | 2.1 – Domínio dos saberes | S18 – “na sua planificação houve muitos erros de Inglês (...)” |
| 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | EC35 – “se nos falha uma palavra / o material pode ajudar-nos //” | 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | AO8 – “eu acho que a maneira como nós planificamos já mostra a nossa maneira de estar (...)” S20 – “a ficha // quando for completar as primeiras letras convém que as palavras que ensina estejam na mesma ordem da ficha (...)” S27 – “na information sheet tem que colocar tudo / tudo que deu na aula! e / mesmo sabendo que eles já sabem / convém pôr aqui Information sheet no cabeçalho / porque às vezes eles (...)” S39 – “(lendo a Planificação) aqui estava confuso (...) houve aqui muitas coisas que se tornaram confusas (...) complicou aqui muito com o excesso de palavras // às vezes vocês pensam que isto está simples / mas é assim / não é preciso estar a complicar // têm que pôr mais passos / isto está muito // |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>2.3 – Execução da acção pedagógico-didáctica</p> | <p>EC28 - <i>muito resumido</i> + S40 - <i>muito resumido (...)</i></p> <p>AO1 – “(...) <i>eu acho que o Rui podia ter falado mais Inglês durante a aula (...).</i>”</p> <p>S2 – “<i>não / não usou nenhum // só utilizou Inglês para o vocabulário //</i>”</p> <p>S5 – “<i>eu acho que o Rui esteve muito “em cima” deles // mal um começava + estava logo “em cima” dele //</i>”</p> <p>S7 – “<i>deu a entender que estava muito frio / muito tenso / muito // estava ali com as mãos // não se mexia // isso transmite-se aos alunos! (...) tem que deixar correr a aula! / depois houve momentos / por exemplo / que pegava numa certa coisa de um aluno que não tinha nada a ver com a aula // e estava ali a falar naquilo (...) a aula não corria.</i>”</p> <p>S8 – “(...) <i>deu bem o vocabulário (...) haviam lá várias coisas / o poster até estava muito giro / que podia ter explorado / por exemplo / o cracker / turkey //</i>”</p> <p>S9 – “<i>tinha ali uma boa imagem para explorar!</i>”</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>2.4 – Avaliação da acção pedagógico-didáctica</p> | <p>AO7 – “<i>podia ter dinamizado um pouco mais a aula (...)</i>”</p> <p>S37 – “<i>eu acho que a aula / tal como eu disse // tem que mudar nesses aspectos / porque // tem que começar a falar só Inglês (...)</i>”</p> <p>EC17 – “<i>eu não me estava a sentir muito à vontade... (...) não estava muito à vontade //</i>”</p> <p>EC19 – “<i>pois / eu não tinha muitos conhecimentos (...)</i>”</p> |
|--|--|--|---|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.1 - Domínio dos saberes | EC19 – <i>“primeiro tenho que fazer uma pesquisa a nível da internet / a nível de livros e às vezes encontram-se coisas novas / ou então coisas que já sabíamos / mas que estavam esquecidas // deste modo relembramos um pouco do que já aprendemos // isto já é um bom contributo que os materiais nos dão a nós</i> I20 – <i>durante o processo de construção / utilização e avaliação dos materiais quais julga serem as competências que desenvolve em si próprio?</i> EC20 – <i>desenvolvo o saber / o domínio do saber //</i> | 2.1 - Domínio dos saberes | AO2 – <i>“e em termos de linguagem / esteve razoável (...)”</i> S10 – <i>“a nível de planificação // só houve aqui um erro no final / a nível de expressão (...)”</i> S14 – <i>“deu alguns erros / mas isso o Rui já reparou // por exemplo / you can come to here!”</i> |
| 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | EC13 – <i>“nós ao prepararmos uma aula pensamos que a aula vai ser de uma maneira (...)”</i> EC15 – <i>“(...) e quando os materiais dão resultado uma pessoa continua a fazê-los / quando não dão resultado uma pessoa tem que alterar um bocadinho os materiais //</i> EC20 – <i>“a maneira como faço o plano da aula / tenho que ter os materiais em coerência com a aula //</i> | 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | S17 – <i>“entretanto / deu-lhes isto para eles fazerem // eu pergunto assim: o que é que eles tiram disto? qual é o rendimento que eles tiram disto? é muito engraçado / muito giro / mas o que é que eles tiram disto?”</i> |
| | | 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | AO1 – <i>“(...) os jogos / acho que foram uma boa estratégia para rever a matéria desta aula e das aulas passadas //</i> AO2 – <i>“em relação à postura // achei que esteve bastante bem //</i> S10 – <i>“a nível da aula // melhorou em relação à última aula / portanto / pareceu-me mais seguro com estes conteúdos //</i> S13 – <i>“o que eu acho que se tornou</i> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | EC13 – “(...) mas chegamos lá e / às vezes / tem que se alterar quase a aula toda //” | | um pouco maçador / foi quando perguntou a cada um o nome da mãe e do pai // |
| 2.4 - Avaliação da acção pedagógico-didáctica | EC13 – “sim / contribui (...) para detectar os erros // aqueles pequenos erros (...) a avaliação ajuda-nos a ver onde é que errámos ou para vermos como é que havemos de preparar a aula seguinte // | | S14 – “não houve grande repetição das palavras // podia ter feito de várias maneiras (...) há alturas em que está muito parado // tem que se tentar animar / para poder animar os alunos // |
| | | | S21 – “eu acho que fez bem fazer dois jogos diferentes / em que eles estavam entretidos / eles estavam a gostar // e não só // estavam a praticar // |
| | | | S22 – “eu acho que melhorou relativamente à última aula // só que // a postura // tem que ficar mais animado! mais contente com eles!” |
| | | 2.4 - Avaliação da acção pedagógico-didáctica | EC1 – “dei alguns erros de linguagem // |
| | | | EC3 – “acho que atingi os objectivos a que me tinha proposto // |

C3 - DIMENSÃO DE INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO / NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

| 2º PROTOCOLO VERBAL | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|---|--------------------------------------|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| EC7 – “ <i>não // não tivemos acesso a nenhum projecto da escola //</i> ” | |

ANEXO 36

**Dimensões da competência profissional
abordadas pela estagiária D**

ESTAGIÁRIA D

C1 – DIMENSÃO PESSOAL, SOCIAL, ÉTICA E DEONTOLÓGICA

| 2º PROTOCOLO VERBAL | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|--|-------------------------------|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| ED2 – “ <i>nos meus materiais eu tinha que ter um grande cuidado! até tendo em conta a turma que tinha (...)</i> ” | |

C2- DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

| 1º PROTOCOLO VERBAL | | 1º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|---|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.1 - Domínio dos saberes | ED28 – <i>“os materiais são o reflexo directo daquilo que estamos a tentar transmitir e que nós queremos que eles retenham // é através dos materiais que eles vão fixar e memorizar melhor os conteúdos //”</i> | 2.1 - Domínio dos saberes | S7 – <i>“houve aí uns lapsos no Inglês // deu-me a entender que até estava com um certo cuidado quando falava //”</i> |
| 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | ED29 – <i>“eu faço os meus materiais em função da planificação da aula // eu planifico a aula e só depois vejo as materiais que me vão ajudar mais na concretização da mesma // os materiais são a última coisa que eu faço / em função da planificação // não consigo planificar a aula depois de ter os materiais feitos //”</i> | 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | S5 – <i>“(…) uma forma de explorar o vocabulário é eles dizerem as palavras // ball / Christmas ball // e ao mesmo tempo podia ter dito a cor // ED5 - pois / isso estava na planificação / mas (...)”</i> |
| 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | I32 – <i>“(…) como é que organiza a distribuição dos materiais? é rígido / tal como está na planificação ou tem que adaptar / muitas vezes / face àquilo que vai acontecendo na aula? ED30 - não / não é rígido // já aconteceram duas situações // ou ter que acelerar a aula / ou ter que</i> | 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | AO1 – <i>“gostei muito da forma como ela dirigiu a aula / sempre em Inglês //”</i> S6 – <i>“não houve prática das palavras novas / para as poucas que foram ensinadas. (...) devia ter repetido mais com os alunos / por exemplo / pedir-lhes para dizerem em coro // convém sempre que seja primeiro em coro / para desinibir os mais tímidos / e só depois passar para a repetição individual // depois partiu logo para o Christmas</i> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>2.4 - Avaliação da acção pedagógico-didáctica</p> | <p><i>fazer as coisas mais devagar e já não ter tempo para fazer tudo que estava planificado //</i></p> <p>I34 – <i>“até que ponto é que os materiais contribuem para a ajudar a reflectir sobre o processo todo? ED32 - basicamente é assim: a aula correu bem / porque os materiais estavam adequados / porque consegui fazer o correcto uso deles // às vezes podem estar adequados e eu não conseguir fazer o uso correcto deles // se eu consegui atingir os meus objectivos é porque os materiais estavam adequados // se não correu bem / vamos ver o que é que está mal para da próxima vez não cometer os mesmos erros //</i></p> | | <p><i>card / deu-lhes o Christmas card para colorir // quando vocês dão uma tarefa têm que lhes dar tempo para a sua conclusão // agora eu quero perguntar: o que é que eles aprenderam com esta actividade? ED6 - eu penso que era só para eles ficarem com o cartão e levarem-no para casa // S7 - sim / eu sei // mas nós temos que ter a noção de que aquilo que se faz na aula tem que ter rendimento para a mesma //</i></p> <p>S7 – <i>“a canção / deu-me a entender que eles já //</i> ED7 - <i>já a tínhamos dado na semana passada //</i> S8 - <i>eles reconheceram-na e cantaram-na //</i> não tinha a canção em cassette? ED8 - <i>não / porque a emprestei //</i> S9 - <i><IND> fez bem por música para criar um bom ambiente / só que podia ter sido música Inglesa //</i></p> <p>S10 – <i>“notei que quando falava / fala num tom normal / ou estava de costas para uns ou estava de costas para outros // e assim / parte da sala não a consegue ouvir (...) No final / quando fez um apanhado do vocabulário dado (...) foi uma coisa que podia ter feito no início / no meio / durante a aula toda. (...) eu ainda não vi a planificação / por</i></p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>2.4 - Avaliação da acção pedagógico-didáctica</p> | <p><i>isso não posso falar dos objectivos // eu acho que podia ter aproveitado muito mais a aula que deu / muito / muito / muito (...) e / com o material que trouxe / acho que a aula podia ter sido muito melhor aproveitada // acho que eles gostaram da maneira como deu o vocabulário / quando enfeitaram a árvore //</i></p> <p>S12 – “no geral //eu acho que é isso // devia ter aproveitado muito mais a aula / muito mais (...).”</p> <p>ED1 – “<i>realmente / o material da árvore de Natal podia ter sido melhor explorado //</i>”</p> |
|--|--|--|---|

| 2º PROTOCOLO VERBAL | | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO | |
|--|--|--|--|
| MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO | MICRO-CATEGORIAS | UNIDADES DE CONTEXTO |
| 2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica | <p>I5 – “<i>teve que diversificar métodos e estratégias para os acalmar e para os motivar / não é?</i> ED5 - muito! I6 - <i>isso reflectiu-se nos materiais que construiu?</i> ED6 - <i>completamente! eu nas últimas aulas levei pouquíssimo material / apenas uma ficha informativa / e levei-os para o recreio // por exemplo / a aula dos desportos / foi dada no recreio (...)</i>”</p> <p>ED25 – “<i>(...) provavelmente os materiais que eu usei este ano não os vou poder utilizar da mesma maneira para o ano que vem // até posso utilizar os mesmos materiais / mas terei que os explorar de maneira diferente do que fiz este ano (...) tem que estar sempre a elaborar novas estratégias / novas formas de fazer materiais / novos materiais //</i>”</p> <p>ED29 – “<i>só o facto de serem criados por mim / eu saber o propósito daquilo // eu senti-me mais segura comigo mesma //</i>”</p> | <p>2.1 - Domínio dos saberes</p> <p>2.2 - Conceptualização da acção pedagógico-didáctica</p> <p>2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica</p> | <p>S5 – “<i>a nível de linguagem // que eu me lembre deu um ou dois erros / só que também não diz muito! diz mesmo o básico! não há fluência na sua conversa (...)</i>”</p> <p>S11 – “<i>eu acho que a maior lacuna que tem é a nível da oralidade e está ali muito presa //</i>”</p> <p>S4 - “<i>a nível de planificação // há alguns erros a nível de construção frásica (...)</i>”</p> <p>AO1 – “<i>o material estava bom / só houve um problema entre as fichas e os flashcards // os meses não coincidiam com as estações //</i>”</p> <p>S4 – “<i>(...) na information sheet não tem os temas (...).</i>”</p> <p>AO1- “<i>a aula correu bem / os objectivos foram atingidos //</i>”</p> <p>AO2 – “<i>as estratégias que ela usou estavam adequadas // a postura foi boa // manteve uma posição firme do início até ao fim da aula // não me pareceu nervosa //</i>”</p> <p>S4 – “<i>em relação à última aula / acho que melhorou bastante / mas</i></p> |
| 2.3 - Execução da acção pedagógico-didáctica | <p>ED17 – “<i>muitas vezes fiz materiais e não os utilizei // outras vezes também tive que improvisar</i></p> | | |

| | | | |
|--|--|---------------------------------|--|
| | <p><i>materiais à última da hora I18 - porquê? ED18 - porque planifiquei a aula de uma certa maneira / mas quando lá cheguei / ou porque eles estavam mais agitados / ou porque eles estavam mais calmos do que aquilo que eu esperava / as coisas não iam funcionar // então / tinha que inventar / de repente / duas ou três actividades / ou tinha que as retirar (...) I19 - tem que improvisar na altura + ED19 - sim / muito // eu tive que fazer muito improviso durante este ano //</i></p> <p><i>I20 - e acha que os materiais facilitam + ED20 - facilitam / facilitam (...)</i></p> <p><i>ED21 - “agora já consigo elaborar materiais e ter uma maior segurança na utilização deles //</i></p> <p><i>I28 - “e acha que durante o estágio aprendeu a adaptar os materiais que construía? ED28 - aprendi / aprendi bastante // pelo menos eu / em mim / notei uma grande evolução nesse aspecto (...) ED29 - a capacidade de improviso foi a competência mais desenvolvida / sem dúvida nenhuma // e as aulas que melhor correram foram aquelas que eu não estava à espera e / qualquer</i></p> | <p>2.4 - Avaliação da acção</p> | <p><i>acho que / relativamente à postura / devia abrir-se um pouco mais com eles / não devia estar sempre com uma cara tão séria // (...) o jogo / eu acho que o jogo devia ter outras regras // (...) mas havia sempre um grupo que não jogava / porque eram eles que escolhiam a palavra //</i></p> <p><i>S5 - “podia ter dinamizado mais a aula / mas é complicado estar a dizer estas coisas / porque eu sei que eles são complicados // a nível geral acho que a aula foi bem conseguida / acho que os alunos estavam interessados e atentos / porque estavam motivados / porque fez uma série de actividades // quem sabe se a aula não correu melhor pela variedade de actividades feitas?”</i></p> <p><i>S8 - “e fez as actividades com o material que tinha disponível (...)”</i></p> <p><i>S9 - “pois // às vezes há actividades que exigem muito material / mas estas não // e eles estavam ocupados e interessados!”</i></p> <p><i>S11 - “acho que teve um balanço bastante positivo // e comparando com a última aula assistida / acho que correu bastante melhor //</i></p> <p><i>ED2 - “foi esse o grande erro da</i></p> |
|--|--|---------------------------------|--|

| | | | |
|--|---|-----------------------------|---|
| <p>2.4 - Avaliação da acção pedagógico-didáctica</p> | <p><i>coisa que saía de improviso resultava! mas aprendi também a utilizar com mais segurança os materiais //</i></p> <p>ED16 – <i>“no princípio pensava nos materiais que ia utilizar porque tinha mesmo que ser / só com o decorrer das aulas é que me vim a aperceber que só eu mesma / avaliando os meus próprios materiais / é que os podia melhorar //</i> e / se aquilo resultou / resultou porquê; se não resultou / porque é que não resultou // e vamos tentar mudar isso / ou vamos tentar melhorar //</p> | <p>pedagógico-didáctica</p> | <p><i>ficha / e algum descontrolo no tempo //</i> eu / se calhar / devia ter insistido mais nos jogos no quadro // dei as coisas mais depressa do que aquilo que eu estava à espera e depois sobrou-me muito tempo// de resto / acho que eles gostaram dos exercícios no quadro / acho que eles aprenderam os meses (...)”</p> <p>ED6 – <i>“pois / eu tentei fazer actividades diferentes / para não lhes dar tempo de eles pararem (...)”</i></p> <p>ED8 – <i>“eu nem levei muito material //</i> levei só os cartazes com os nomes dos meses //</p> <p>ED12 – <i>“eu às vezes apercebo-me que digo alguma coisa errada / apercebo-me / mas também não lhes posso dar a entender que o fiz //</i> mas da próxima vez que o disser é que tenho que ter cuidado (...)”</p> |
|--|---|-----------------------------|---|

C3 - DIMENSÃO DE INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO / NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

| 2º PROTOCOLO VERBAL | 2º ENCONTRO DE PÓS-OBSERVAÇÃO |
|---|-------------------------------|
| UNIDADES DE CONTEXTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
| ED8 – <i>“...Limitei-me a dar aulas!”</i> | |

